

# REVISTA AUTÊNTICOS

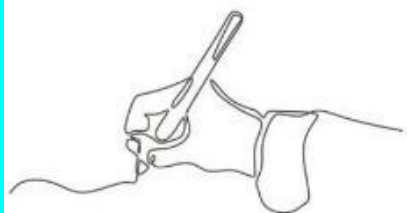
Volume 2 - Número 3

Maio 2022

ISSN - 2675-9543



## O EDUCADOR ESTÁ PRONTO PARA INCLUIR?



[revistaautenticos.com.br](http://revistaautenticos.com.br)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Maurício Amormino Júnior, CRB 6/2422)**

R454

Revista Autênticos [recurso eletrônico] / [Editor Chefe] Fernando Piffer – Vol 2, n.3 (Maio 2022) – São Paulo: Instituto P2G Educacional, 2021.

Bimestral

ISSN 2675-9543

Disponível em: <https://revistaautenticos.com.br/>

1. Educação Infantil. 2. Educação Inclusiva. 3. Ensino Lúdico.  
4. Gestão Escolar. 5. Psicopedagogia. 6. Psicomotricidade.  
7. Libras. 8. Desenvolvimento Educacional. 9. Arte. 10. TDAH.  
I. Piffer, Fernando.

CDD: 371.72

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior - CRB-6/2422**

[www.revistaautenticos.com.br](http://www.revistaautenticos.com.br)

E-Mail: [contato@revistaautenticos.com.br](mailto:contato@revistaautenticos.com.br)

Rua Marquês de Lages, 729 – Ipiranga – São Paulo-SP – CEP 04162-001 Fone (11) 2947-3283

## EDITORIAL

### “A REINVENÇÃO DA DOCÊNCIA”

Desde o início da pandemia de COVID-19, aconteceram mudanças abruptas em todo o mundo. Na educação algumas foram cruciais, desafiando, assim, a escola, os professores e toda comunidade, a se adaptarem ao novo normal, como a suspensão total das atividades presenciais e a adoção do ensino remoto.

Num contexto de extrema urgência, os professores se tornaram incansáveis pesquisadores. A atuação, desta vez, está sendo por trás das câmeras: as aulas e as atividades passaram a ser em casa. O ensino foi mediado pela tecnologia. Os docentes trocaram a lousa, as carteiras e salas de aula por ferramentas tecnológicas e espaços adaptados.

Podemos dizer que os docentes estão vivendo num grande laboratório, com ricas e diversas oportunidades para aprenderem o que diz respeito aos aparatos tecnológicos. Tudo isso é bastante positivo, afinal de contas nos impulsiona a promover mudanças para aumentar a qualidade da educação. O que antes dependia de uma abertura na estrutura organizacional de uma instituição para ser estudado, hoje é o meio pelo qual a educação no mundo se reordenou.

Para que fosse possível dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, os professores adaptaram espaços da própria casa para transformar em sala de aula. Quem não sabia manusear os computadores e smartphones, passou a usá-los. Quem não sabia gravar vídeos, por sua vez, aprendeu com o próprio aparelho celular. Ofertar aulas distante da escola, ensinar de forma remota, adaptar os planos de ensino com base no “Currículo Continuum”, fazer busca ativa, preparar kits-atividades, manter o vínculo com as crianças e com as famílias, lidar com emoções dos alunos, recuperar defasagens, falar sobre o luto, proporcionar novas aprendizagens, realizar sondagens à distância, reinventar o modo de ensinar, gravar vídeos, corrigir as atividades por fotos, fazer intervenções por áudio.

Esses foram alguns dos desafios enfrentados pelos docentes durante a pandemia. Ademais, os mestres não se deixam abalar diante de tudo isso. Pelo contrário!!! Estão sempre dispostos a ajudar, acolhendo seus alunos, ensinando e aprendendo com eles.

Mesmo diante de tanta catástrofe, a educação não parou. Os professores se mostraram resilientes, persistentes, com capacidade de reinventar os modos de fazer e adaptar a maneira de trabalhar a um novo modelo de ensinar com muita dedicação, empatia e criatividade. Foram muitos momentos de incertezas enfrentados por todos, mas a caminhada continuou. Os professores continuam trabalhando incansavelmente para garantir que os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade.

Como dizia o educador Paulo Freire: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

Este cenário de inovação mostrou ainda mais o quanto os profissionais do magistério, de um modo geral, precisam ser valorizados. São agentes de transformação! São pessoas que amam o que fazem, e se reinventam não só em meio a uma pandemia, mas todos os dias para que os alunos aprendam e adquiram um conhecimento libertador.

Yara Cristina Nieri é formada em Educação Física e Pedagogia, com Pós-Graduação em Mídias na Educação, Tecnologias do Ensino à Distância, Docência no Ensino Superior, Ensino Lúdico e em Educação e Sociedade. Atua como Coordenadora Pedagógica no Sistema Municipal de Votorantim e compõe o Conselho Editorial da Revista Autênticos.

## CONSELHO EDITORIAL

Elaine Cristina Piffer  
Rosana Gomes  
Luciana de Moraes  
Alcinda Ponce  
Jorge Longuine Palhares  
Talita Spadoni Piffer  
Cezira Antonelli  
Yara Cristina Nieri  
Cláudia Duarte  
Fernando Piffer  
Miriam Aparecida Silva

## EDITOR CHEFE

Fernando Piffer

## NORMALIZAÇÃO E REVISÃO DE TEXTOS

Talita Spadoni Piffer

## DIAGRAMAÇÃO

Daniel Lyrio Teixeira

## PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rosana Gomes

## PROJETO GRÁFICO E DIGITAL

Daniel Spadoni

## COPYRIGHT

Revista Autênticos. Instituto P2G Educacional, Volume 1, Número 5 (Setembro, 2021) – SP

## ISSN - VERSÃO DIGITAL

2675-9543

Publicação Bimestral coligada ao Instituto P2G Educacional. Exceto o Editorial, todos os artigos publicados refletem a opinião dos seus autores. A responsabilidade pelos conteúdos é exclusiva dos mesmos, sendo que não expressam, necessariamente, a opinião deste Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos conteúdos, desde que as fontes sejam devidamente citadas.

# SUMÁRIO

05 – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

**CAROLINE PEREIRA**

16 – A AFETIVIDADE NA SUPERAÇÃO DE CONFLITOS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO À LUZ DA PSICOPEDAGOGIA.

**ÂMARIA GEANE DA SILVA BERTOLO**

22 – A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS IMPACTOS PARA A PSICOMOTRICIDADE.

**SANDRA MÁRCIA GOMES DA SILVA**

34 – A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.

**MARA LÚCIA RODRIGUES DA SILVA COSTA**

**MARIA CLARA COIMBRA GARCIA**

47 – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO ENTRE SURDO E OUVINTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

**TATIANE APARECIDA DE ARAÚJO**

**TIAGO ANTÔNIO DE ARAÚJO**

**SAMARA ELYZA MACEDO DE ARAÚJO**

55 – POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE, DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS.

**CIBELE MARIA DE PAULA CUENCAS**

65 – CONCEPÇÕES VYGOTSKYANAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTERSOCIAL E EDUCACIONAL.

**FÁBIO HENRIQUE DA SILVA**

**VIVIANE DAS GRAÇAS SANTOS GONÇALVES**

**YARA CRISTINA NIERI**

74 – AVALIAÇÃO DE ALUNOS ESPECIAIS EM SALAS DE AULA REGULARES.

**LUÍS FERNANDO BEVILÁCQUA**

**GEYSON ADAD ATAÍDE**

87 – COORDENADOR PEDAGÓGICO: INCUMBÊNCIAS E DESAFIOS

**ELAINE CRISTINA PIFFER**

94 – O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

**CLÁUDIA DOS SANTOS PEREZ**

101 – A INCLUSÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DO TDAH.

**TALITA SPADONI PIFFER**



## **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.**

**Caroline Pereira**

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica com ênfase em Práticas Inclusivas e em Práticas de Alfabetização e Intervenções.

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo identificar quais as principais causas da dificuldade que os alunos, em sua maioria, encontram na matéria de matemática. Aprender matemática não é tarefa fácil por isso se faz necessário criar maneiras de inovar o ensino mostrando a real importância dessa área do conhecimento no dia-a-dia. O professor neste contexto é o mediador essencial para que não ocorra apenas uma aprendizagem mecânica e sim uma reflexão sobre o que se está aprendendo. Mediar não é dar a resposta, é conduzir ao raciocínio de maneira segura e dinâmica, motivando o aluno, construindo com ele a evolução de seu aprendizado em todos os momentos das dificuldades.

### **INTRODUÇÃO**

As dificuldades que se levantam no processo de ensino da Matemática em todos os níveis não são novas, por ser uma ciência que não é imóvel ela está afetada por uma contínua expansão e revisão dos seus próprios conceitos. Ao longo do tempo, ela esteve ligada a diferentes áreas do conhecimento, respondendo a muitas questões e necessidades do homem, ajudando-o a intervir no mundo que o cerca.

No entanto, mesmo com tal importância, a disciplina da Matemática tem, às vezes, um sentido negativo que influencia os alunos, alterando mesmo o seu itinerário escolar.

Na verdade, aprender matemática não é tarefa fácil, mas é preciso inovar o ensino mostrando a importância dessa área do conhecimento no dia-a-dia. Com isso, o aluno tende a ser um sujeito crítico e participativo para que o processo de ensino e aprendizagem possa ser realizado naturalmente.

Nos dias de hoje, o ensino de Matemática traduz-se em regras mecânicas oferecidas pela escola, que muitos não sabem onde utilizar. Falta formação aos docentes para aperfeiçoar os aspectos mais relevantes, aqueles que possibilitam

considerar os conhecimentos prévios dos alunos, as situações e os novos saberes a construir.

Por esse motivo o professor tem um importante papel, ele deve ajudar os alunos a gostarem de Matemática e a desenvolverem autoestima positiva, e que estudando algumas causas das dificuldades na aprendizagem da Matemática consigam melhores resultados no ensino desta disciplina.

## **AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

A matemática faz parte da história do ser humano, foi construída por ele, está viva e em constante transformação. Dessa maneira, a matemática não pode ser apresentada como um conhecimento pronto e acabado, mas tem de ser transmitida de uma forma contextualizada, atendendo às necessidades entre as diversas culturas e estabelecendo relações com outras ciências.

O mundo evoluiu e a escola estacionou na forma de ensinar, na maneira de avaliar e no modo de olhar os alunos, falando dos alunos de forma negativa, rotulando e já dando o diagnóstico do aluno.

Um exemplo que evidencia essa análise negativa é a frase que ressoa recentemente nas escolas: “Este ano os alunos estão mais fracos”. É claro que nossos alunos, a cada ano, estão diferentes, é uma evolução natural.

Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas (...), enquanto que uma leitura positiva se pergunta "o que está ocorrendo", qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele (...), etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, "o que falta" para essa situação ser uma situação de aluno bem sucedido" (CHARLOT, 2000, p.30).

A matemática somente será apreendida pelos alunos quando esta trouxer um significado. O professor, na posição de mediador da transmissão dessa informação deve entender a realidade com a qual vai lidar, que primeiramente ele tem que conhecer a realidade de seus alunos.

Os alicerces da aprendizagem significativa chegam a um alvo comum: é impossível ao professor ensinar aos seus alunos sem conhecer os saberes e valores que eles trazem de casa.

“(…) o fato de que se ensine a matemática na escola responde a uma necessidade ao mesmo tempo individual e social (...). A presença da matemática na escola é uma consequência de sua presença na sociedade e, portanto, as necessidades matemáticas que surgem na escola deveriam estar subordinadas às necessidades da vida em sociedade” (CHEVALLARD, 2001, p.44, 45)



Chevallard deixa bem evidente que a escola deve ser dinâmica e capaz de construir conhecimentos e não apenas de oferta-los. Assim, o professor precisa levar em conta o que os alunos trazem de aprendizagem anteriores, para organizar o seu trabalho de modo que os alunos possam desenvolver a própria capacidade para construir seus conhecimentos matemáticos.

“O ensino de matemática nas séries iniciais não leva em conta suas experiências diárias, nas quais estabelece relações de semelhanças e diferenças entre objetos e fatos, classificando-os, ordenando-os e quantificando-os. Assim, o ensino torna-se distante da realidade, e a criança é induzida a aceitar uma situação artificial, sem significado para ela”. (RANGEL 1992, p.17).

Se a matemática for apresentada aos alunos como algo de difícil compreensão, de pouca utilidade prática, produz representações e sentimentos que vão influenciar no desenvolvimento da aprendizagem.

O fracasso do ensino de matemática e as dificuldades que os alunos apresentam em relação a essa disciplina não é um fato novo, pois vários educadores já elencaram elementos que contribuem para que o ensino da matemática seja assinalado mais por fracassos do que por sucessos. (VITTI,1999 p.19).

Segundo Freire (1996): “Por ser tão abrangente, esse processo não pode ser uma simples memorização de regras, técnicas e um conhecimento formal de definições, pois ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção”.

É necessário seguir os conselhos de Smole e Diniz (2001), “dando-se oportunidades para as crianças modificarem seus conhecimentos prévios e construir novos significados, para que a bagagem intelectual do aluno seja valorizada”. “Nesse processo, é importante que tenhamos paciência e competência para mediar essa aprendizagem e desmistificar o medo da disciplina e as possíveis rupturas entre os conceitos”.

Segundo Perrenoud (1999), “a nossa função é ligar o desconhecido ao conhecido, o inédito ao já visto, a relação cognitiva com o mundo”.

Em outras palavras, deve-se dar ao aluno oportunidade para ele aprender a aprender, para que ele seja capaz de estabelecer relação entre o que é ensinado na escola e sua prática no dia-a-dia, e isso requer tempo e esforço. Acredita-se que os educadores devem ter consciência da responsabilidade nessa construção, pois o ensino não pode ser uma mera transmissão de informações. Hoje, o foco consiste no ensinar a pensar, já que o ser humano está em constante evolução.

Não se pode esquecer que o aluno, mesmo antes de entrar na escola, já convive com a matemática. Cabe à escola e aos professores fortalecerem tal relação,

para que sejam superados, tanto o medo existente sobre a disciplina bem como possíveis dificuldades.

O professor deve apresentar situações problemas que tenham significado para os alunos, propor atividades e proporcionar elementos para solução que despertem suas atividades intelectuais. Nas circunstâncias direcionadas para o saber matemático, é requerido do aluno o pensar-fazer naquilo que observa, e a estabelecer suposições; não necessariamente a chegar a uma resposta correta.

É necessário ensinar matemática para os alunos diante de circunstâncias envolventes que lhes sejam desafiadoras, interessantes, e além disso, que sejam capazes de incentivar a aprendizagem. Não se pode apenas explicar verbalmente ou ser passado no quadro negro pelo professor, precisa ser uma situação que estimule os alunos fazendo com que eles consigam instruir-se plenamente.

A consequência da imposição e da excessiva verbalização transparece nos resultados das avaliações dos alunos e, na maioria das vezes, não são satisfatórios, e fazem surgir sentimentos negativos em relação à disciplina, o que acaba sendo relacionado ao fracasso escolar.

“Quando vejo professores que impõem a aprendizagem pela força ou pelo medo, sinto pena de todos – professores e alunos – porque os professores não aprenderam o principal – conteúdo sem vida é pouco significativo – e os alunos poderão acreditar que a aprendizagem é complicada e difícil, o que complicará o desejo profundo de que acreditem que podem aprender por si mesmos” (MORAN, 2008, p.1).

Segundo Charlot (2000), “Todo ser humano aprende; se não aprendesse não seria humano”. O mesmo autor faz uma abordagem interessante a respeito do fracasso escolar, afirmando “que não existe fracasso escolar; existe, sim, alguém em situação de fracasso”. Segundo ele, “existem alunos fracassados, histórias escolares que terminam mal”. O que deve ser analisado são essas histórias, essas situações.

No mundo em que vivemos, apesar de não nos darmos conta, somos dependentes da matemática, ela está inserida em praticamente tudo em nossas vidas, a sua aplicabilidade já é discutida até em outras Ciências, como afirma D’Ambrósio (1996). “A tendência de todas as ciências é cada vez mais de se matematizarem em função do desenvolvimento de modelos matemáticos que desenvolvem fenômenos naturais de maneiras adequadas”.

Torna-se necessária a volta aos conceitos históricos para que se reflita sobre a nossa prática, pois é inconcebível que a matemática, que esteve presente nas manifestações culturais de todos os povos, cujos registros foram notados nas cavernas, se desenvolveu ao longo da idade Média e, somente a partir do século XVII,



se organizou em forma de conhecimento para ser incorporada nas escolas, se torne tão inacessível aos nossos alunos. Para D'Ambrósio (2008), "(...) infelizmente os professores passam demasiado tempo tentando ensinar o que sabem, que é muitas vezes desinteressante e obsoleto, para não dizer chato e inútil, e pouco tempo ouvindo e aprendendo com os alunos".

Muitos professores não perceberam que a matemática escolar é apenas uma das muitas matemáticas presentes no cotidiano e que, da maneira que está sendo ensinada, tem levado os alunos a perderem a sua capacidade crítica, tornando-se alienados, produzindo medo, submissão e exclusão.

Chacón (2003) ressalta "A importância do contexto no qual se ensina e do comportamento dos sujeitos participantes e que, também, prioriza a intervenção junto a professores" (...) "as crenças do professor incidem em suas decisões e atitudes em sala de aula, que acabam por refletir nas percepções dos alunos. O papel dos professores seria irromper e interromper os sentimentos negativos por meio de estratégias didáticas que facilitem esse processo, como primeiro passo para que os alunos reconstruam aspectos afetivos/cognitivos imprescindíveis para sua evolução" (...) "a origem de muitos fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem de matemática pode estar nas atitudes dos alunos em relação à matemática, na natureza da própria disciplina, na linguagem e na notação matemática e ainda na maneira de aprender dos alunos".

O professor necessita pensar sobre o conteúdo que irá desenvolver, para que os alunos não sejam instruídos automaticamente sem entender o que fazem e por que fazem. Mas um aprender com significado do qual os educandos participem pensando, envolvendo, elaborando e reelaborando o saber histórico produzindo e superando, assim, sua visão, fragmentada e parcial da realidade.

Assim sendo, cabe aos professores, a incumbência de preparar o maior número possível de alunos conscientes, aptos e preparados para os desafios de um mundo mais humano e menos egocêntrico. Sua busca deve ser constante e regida pela realidade de cada grupo, para poder implantar conceitos didáticos que agucem a curiosidade e incitem o raciocínio lógico.

Nesse contexto, é essencial que o professor estimule e crie espaços em sala de aula para o desenvolvimento da curiosidade intelectual, os porquês são fundamentais, mas também os argumentos e suposições para alcançar as respostas esperadas. Essas particularidades, vistas de fora, isto é, do ponto de vista de quem vai ensinar ou aprender, ajudam a avaliar dificuldades do ensino, ou, pelo menos, a perceber alguns pontos que merecem a atenção dos interessados no assunto.

É consensual a ideia de que não existe um caminho que possa ser identificado como único e melhor para o ensino de qualquer disciplina, em particular da matemática. No entanto, conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor construa a sua prática. Dentre elas, destaca-se a história da matemática, as tecnologias da comunicação e os jogos como recursos que podem fornecer os contextos dos problemas, como também os instrumentos para construção das estratégias de resolução (PCN: Matemática, 2001, p. 42).

Ensinar matemática é ampliar o raciocínio lógico, incitar o pensamento livre, a criatividade e a capacidade de resolver problemas dos alunos. Os professores devem buscar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a organização, a concentração, a atenção, o raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo, e devem, ainda, propiciar a socialização e estimular as interações dos educandos.

O professor, para desempenhar o seu papel de mediador entre o conhecimento matemático e o aluno, precisa ter um sólido conhecimento dos conceitos e procedimentos dessa área, e uma concepção de matemática como ciência que não trata de verdades infalíveis e imutáveis, mas como ciência dinâmica sempre aberta à incorporação de novos conhecimentos (PCNs, 2001, p. 36).

Para desempenhar o seu papel de mediador entre os alunos e o conhecimento matemático o professor precisa ter um conhecimento real dos conceitos e procedimentos desse campo, e uma concepção de matemática como ciência que não aborda verdades infalíveis e estáveis, mas como ciência dinâmica sempre aberta à inclusão de novos conhecimentos; da necessidade dos educandos terem um contato com uma matemática atrativa, para, assim, alcançar melhores resultados em seu aprendizado.

Dessa forma, “estimular o aprendizado da matemática, aumentando suas habilidades e significados, aprimorar o processo de análise, construir o saber, aliado a princípios de matemática, condicionar a conteúdo do ensino da matemática, buscar novos caminhos durante as estratégias do jogo, adquirindo novas descobertas, pensar em organizar atividades envolvendo jogos e analisar o tempo para tais dinâmicas, viabilizar um período para a discussão com os alunos sobre a importância das atividades desenvolvidas que possam, em outro momento, ampliar conceitos e definir novas estratégias com o objetivo de garantir um melhor estímulo para o aprendizado”. (MUNHOZ, 2013, p. 173 -174).

Para que seja superada a matemática vigente, que se resume a aplicações de regras e reproduções sem o compromisso com a aprendizagem significativa, deve-se ousar. O professor precisa oferecer aos alunos a oportunidade de ultrapassar os muros

da escola, de entender que o mundo evoluiu e que os alunos acompanharam essa evolução, porque o objetivo agora é mostrar que a matemática não se aprende apenas fazendo contas. É importante que se oriente o aluno na busca de soluções dos seus problemas; assim ele passa a ser um pesquisador, com possibilidade de sobrevivência no mundo das competições, já que para fazer cálculos exaustivos existem calculadoras, computadores e até celulares.

Para Sadovsky (2207), “precisa-se dar voz ao aluno para que ele possa defender suas ideias, pois ensinando-se apenas a fazer contas, como se pratica há 40 anos, não se formarão alunos participativos, críticos, que saibam defender suas ideias, que compreendam e vivam a democracia”.

Para que tudo isso ocorra, o professor também tem de ser um pesquisador e ter consciência de que a aprendizagem é um processo constante. É a busca do conhecimento, é o aprender a aprender.

## **O PAPEL DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA.**

De acordo com (Kishimoto, 2002), “por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios pela exploração, ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção do saber fazer”.

As brincadeiras e os jogos no ambiente escolar são encaminhamentos metodológicos importantes na aprendizagem da Matemática, pois trabalham com integração, cooperação, competição, socialização e concentração.

A escola deve reformular seu modo de entender o currículo para as crianças que terminam o jardim de infância. Dizem eles que precisamos procurar utilizar melhor os poderes educativos dos jogos desde cedo, no processo de escolarização. Insistem, ainda, que façamos as matérias escolares mais lúdicas, que mesmo assuntos básicos, fundamentais, sejam apresentados por meio de jogos, manipulações e dramatizações. (CAPLAN (1973) In ROSAMILHA (1979, p. 39).

Para que o uso de jogos no ensino da matemática tenha uma ação pedagógica, algumas recomendações são importantes: Estimular o aprendizado da matemática, aumentando suas habilidades e significados; Aprimorar o processo de análise; Construir o saber, aliado a princípios de matemática; Condicionar o conteúdo do ensino da matemática; Buscar novos caminhos durante as estratégias do jogo, adquirindo novas descobertas; Pensar em organizar atividades envolvendo jogos e analisar o tempo para tais dinâmicas; Viabilizar um período para a discussão com os alunos sobre a importância das atividades desenvolvidas que possam, em outro

momento, ampliar conceitos e definir novas estratégias com o objetivo de garantir um melhor estímulo para o aprendiz. (MUNHOZ, 2013, p. 173 -174).

Quando os jogos são utilizados no espaço escolar eles se tornam atrativos e representativos, por isso é necessário que sejam organizados de forma criativa para que o aprendiz tenha significado.

Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos dos nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam da Matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. (BORIN apud MUNHOZ, 2013, p.176).

Reconhecido por estudiosos da educação infantil, Kamii (1992), Almeida (1998), Lopes (2001), Rosamilha (1979), Brougère (1998) dentre outros, “os jogos constituem um importante recurso para o desenvolvimento e a aprendizagens das crianças principalmente no período em que estão cursando as séries iniciais do ensino fundamental”. Certamente os jogos contribuem para o desenvolvimento do raciocínio, de habilidades e atitudes em relação a todas as áreas e disciplinas, mas ênfase pode ser dada em virtude da sua importância para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático.

Se o professor realmente deseja apresentar a matemática como uma ciência em constante construção, deve ter claro que não basta propor algumas atividades diferentes daquelas a que os alunos estão acostumados. Tal professor deverá proporcionar aos seus alunos uma caminhada semelhante à da humanidade, buscando justificar o estabelecimento de novos conhecimentos, assim como aproximar o conhecimento do aluno ao conhecimento matemático. Não será uma breve mudança de estratégia de ensino que fará a diferença, mas sim, uma nova concepção estabelecida pelo professor em relação à matemática, adicionada a uma metodologia incrementada de diferentes atividades, o que realmente permitirá uma mudança.

Lara (2003) esclarece o que seria uma forma, a nosso ver, inovadora de pensar a Matemática da escola: Esse “bicho-papão” ou terror dos/as nossos/as alunos/as só perderá sua aura de “lobo-mau” quando nós, educadores/as, centrarmos todos os nossos esforços para que ensinar Matemática seja: “desenvolver o raciocínio lógico e não apenas a cópia ou repetição exaustiva de exercícios-padrão; estimular o pensamento independente e não apenas a capacidade mnemônica; desenvolver a criatividade e não apenas transmitir conhecimentos prontos e acabados; desenvolver a

capacidade de manejar situações reais e resolver diferentes tipos de problemas, e não continuar naquela “mesmice” que vivemos quando éramos alunos/as”. (p.18-19).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização deste trabalho possibilitou uma reflexão sobre a necessidade de uma metodologia mais dinâmica e interativa, uma aprendizagem como atividade contínua. Tem-se a utilização da própria prática como objeto de reflexão e de aprimoramento na construção de conhecimentos.

A Matemática auxilia no processo de construção do conhecimento e conseqüentemente na aprendizagem, o que a torna indispensável para o aluno. Sua dinâmica relacionada com o dia-a-dia faz com que haja uma exploração maior na construção de conceitos que aperfeiçoam o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Para os alunos que apresentam maiores dificuldades em abstrair as situações problemas que a disciplina exige, recomenda-se uma metodologia diferenciada, onde, o professor, se possível irá determinar um atendimento individualizado na própria sala, sem colocar o aluno em situação constrangedora.

Nos dias de hoje, ainda existem soluções de aulas bem dadas, mas para mudar estes pensamentos, exige-se a mediação e a experiência do professor, peça fundamental para a construção do conhecimento matemático.

A educação de uma nova escola exige um novo professor, alguns professores continuam cobrando memorizações que não fazem sentido para o aluno simplesmente decora como no caso do algebrista, ou seja, uma aprendizagem mecânica, fazendo destes alunos, depósitos de signos sem significados, sem relações primordiais com seu contexto.

A construção do conhecimento exige novas metodologias e ambientes diferenciados de aprendizagem, pois, cada sala é formada por um grupo heterogêneo de alunos. O ensino tradicional não atende às dificuldades que alguns alunos apresentam, fazendo emergir a necessidade de uma educação onde o aprender a aprender faça parte do cotidiano dos alunos e professores. A mudança tem um papel principal na transformação do processo de ensino/aprendizagem.

Ainda não se pode mudar o currículo ou as exigências dos vestibulares, então, há a necessidade da elaboração de aulas diferenciadas de Matemática para que os alunos mudem sua forma de pensar essa disciplina. Um processo ao mesmo tempo condicionante e árduo, tornando-a mais proveitosa e eficaz.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998, Vol. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CARVALHO, Dionei Lucchesi de. **Metodologia de Ensino da Matemática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. Vol. 1 e 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- DAVIS, P. J. e HERSH, R. **A experiência matemática**. Tradução de João B. Pitombeira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- D' AMBROZIO, Ubiratan. **Da realidade a ação: Reflexões sobre a educação e matemática**. Campinas: Unicamp, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessário a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIEDMAN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- FRIEDMAN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: Observação, Adequação e Inclusão**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.
- KAMII, Constance. **Desvendando a Aritmética: Implicações da Teoria de Piaget**. Tradução de Marta Rabioglio. 3. ed. São Paulo: Papyrus 1995.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, a criança e a educação**. Universidade de São Paulo, 1992.
- KHISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedos, brincadeiras e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para a Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. Petrópolis, Vozes, 2008.
- MOYSÉS, L. **Aplicações de Vigotsky a Educação Matemática**. 7 ed. São Paulo: Ed. Papyrus, 2006.
- MOREIRA, D. **Analfabetismo funcional: o mal nosso de cada dia**. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning, 2003.
- MUNHOZ, Mauricio de Oliveira. **Propostas metodológicas para o ensino da matemática**. Curitiba: InterSaber, 2013.



NACARATO, Adair Mendes PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela, org. **A Formação do professor que ensina matemática – perspectivas e pesquisas**, Autêntica, Belo Horizonte, 2006.

PARAS, José Natividade Gonzáles. **Hacia uma reforma educativa em La era digital**. **Revista Iberoamericana de Educación**, n 26, maio/ago. 2001, p. 25.

PCN - **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática/** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF, 2001.

PRADO, I. G. **Ensino de Matemática: O Ponto de Vista de Educadores e de seus Alunos sobre Aspectos da prática pedagógica**. Rio Claro 2000. 255f. Tese de Doutorado – Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociência e Ciências exatas (UNESP).

RANGEL, Ana S. **Educação matemática e a construção do número pela criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SANCHEZ, Jesús Nicasio Garcia. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TRIVIÑOS A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**, In: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



## **A AFETIVIDADE NA SUPERAÇÃO DE CONFLITOS DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO À LUZ DA PSICOPEDAGOGIA.**

**Maria Geane da Silva Bertolo**

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Neuropsicopedagogia e em Neurociência da Aprendizagem.

### **RESUMO**

Ao longo da história da educação no Brasil e no mundo, muitos debates acerca da relação professor-aluno incentivaram grandes estudiosos a tratarem deste assunto de forma aprofundada e específica. Considerando o fato de que o meio social é indispensável à integração do indivíduo em seus grupos sociais, surge a necessidade, deste de distinguir-se do outro. A vontade de dominar-se faz prevalecer o eu, e neste caso, a figura do outro surge como um opositor iminente e revela-se como parâmetro para a constituição da identidade do eu. Neste sentido, a vida escolar proporciona à criança a possibilidade de estabelecer novos e importantes relacionamentos e a insere na participação de grupos nos quais será necessário que ela aprenda a superar as fases de confusão e conflito entre ela e o outro. A escola apresenta-se, então, como um espaço privilegiado para a edificação do eu, e possibilita à criança experimentar relações com diversos tipos de grupo. A relação que se estabelece entre professor e aluno e o vínculo afetivo que surge desta aproximação é determinante para a harmonia do grupo como um todo.

### **INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas o crescente desenvolvimento social tem intensificado e de certa forma estreitado as relações interpessoais. No campo educacional podemos dizer que há um consenso entre os teóricos do desenvolvimento e da aprendizagem quanto a indissociabilidade e a relevância dos aspectos afetivos e cognitivos no processo do conhecimento.

A escola tem se mostrado à margem dos estudos sobre o desenvolvimento infantil, parece ignorar as estreitas relações entre os aspectos: afetivo, motor, pessoal e cognitivo e limita-se a prover este último. A falta de preocupação com os aspectos

afetivos que permeiam a relação professor-aluno descortina-se como um problema a ser investigado em suas raízes para que posteriormente possa apresentar soluções mediadoras dos conflitos existentes nesta relação.

Sabemos que em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem, a relação que se estabelece entre professores e alunos pode influenciar diretamente neste processo, seja de forma positiva ou negativa. Por esta razão, este estudo pretende investigar a relação existente entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo na educação infantil frente aos conflitos diários da relação professor-aluno.

## **A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E OS DESAFIOS DIÁRIOS**

Na última década passei a atuar na Educação Infantil como professora deste segmento educacional e mais recentemente ingressei nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Com base nas minhas próprias experiências e na observação da conduta profissional de outros colegas de trabalho surgiu a necessidade de realizar um estudo aprofundado acerca do relacionamento professor-aluno e a importância da afetividade para um bom desenvolvimento educacional.

Tendo em vista a relevância do assunto aqui proposto realizei as primeiras pesquisas com base em um levantamento bibliográfico, cujos autores oferecem suas contribuições no sentido de nos fazer melhor compreender quais os processos que influenciam diretamente nesta relação.

Entre os autores citados a seguir, aquele que melhor explicita a sua concepção de afetividade, sem dúvida é muito conhecido entre os pedagogos e psicólogos. Referimo-nos a Henri Wallon, citado por Galvão (1995). Segundo Wallon a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, ela é também uma fase do desenvolvimento. Seu papel é imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade pois constitui um domínio funcional, primeira dentre outras etapas que a criança percorre.

Sendo assim, podemos afirmar que um ambiente afetivo criado na sala de aula e o interesse do professor em firmar relações harmoniosas com seus alunos contribuem significativamente para que a partir desta relação, professor-aluno, a criança possa se desenvolver em todos os seus aspectos como um ser pleno.

Em seu artigo – Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação, publicado em 2006 pela revista de Educação da PUC RS, Juan José Mouriño Mosquera e Claus Dieter Stobäus, abordam o tema e afirmam que os sentimentos e a afetividade deveriam ser investigados e debatidos no meio acadêmico com maior interesse e afinco. Ambos nos levam a refletir criticamente sobre a postura dos

professores diante dos seus próprios sentimentos. Falam sobre a dificuldade que muitas vezes demonstram em lidar com os outros e consigo mesmos. Por isso defendem que a temática da afetividade é imprescindível, especialmente quando se trata de Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo também importante em qualquer nível de ensino e nas relações interpessoais.

Para os autores em questão, é importante salientar que a afetividade está organicamente vinculada ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano no complexo meio social que o rodeia.

Se pensarmos que da interligação entre os sentimentos e o processo cognitivo surgem situações que propiciarão à pessoa uma vida repleta de grande sensibilidade, esta poderá ser cada vez mais apreciada, pois desta forma cada indivíduo desenvolverá a sua capacidade afetiva e suas potencialidades diferenciais.

Ainda para os autores acima, as relações afetivas de alguns indivíduos nos propiciarão pistas para conhecermos o tipo de personalidade que desenvolveu e de educação que recebeu este mesmo indivíduo, em sua existência.

Outro artigo publicado em 2006 pela PUCCAMP intitulado: Representações sociais de professores sobre afetividade, escrito por Marinalva Lopes Ribeiro e France Jutras, também nos apresenta uma abordagem substancial do tema.

Para os autores a afetividade presente na relação professor-aluno é necessária na prática educativa e torna-se muito importante para potencializar a aprendizagem cognitiva dos alunos.

Desta dimensão afetiva poderão surgir elementos que contribuirão para a aquisição de atitudes positivas em relação a professores e alunos no que concerne a aprendizagem cognitiva em sala de aula.

Ainda segundo os estudos realizados pelos autores é possível afirmar que quando um professor possui uma competência afetiva torna-se, de certa forma, um ser mais humano. Ao perceber seu aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade, torna mais estreita esta relação muitas vezes tão conturbada pela falta de conhecimento de si e do outro, que se apresenta como um ser em formação.

Max Marchand (1985), afirma que é necessário trabalhar o aluno como um ser completo. É preciso considerar sua afetividade, suas percepções, seus sentidos, sua crítica, sua criatividade entre outros aspectos que fazem com que cada aluno seja um ser único, digno de ser compreendido e atendido em suas necessidades.

De acordo com Marchand, os sentimentos que o mestre nutre por seus alunos, ou por um aluno em especial, muitas vezes são resultantes das próprias experiências ou expectativas de vida vividas por este professor. Com isto ele quer nos dizer que o professor projeta em determinado aluno a imagem de um ser que lhe é querido ou

ainda, de um ser que lhe é indiferente. As características pessoais, o meio social em que vive e outros fatores podem influenciar os sentimentos de um professor em relação ao seu aluno, porém nem sempre esta influência assegura-se de forma positiva.

Na prática pedagógica, o grande desafio está em não permitir que relações desarmoniosas, surgidas do convívio por vezes conflituoso entre professor e aluno, tornem-se um entrave para o aprendizado e o desenvolvimento da criança como um todo. Não podemos compactuar com a ideia de que os sentimentos dos professores variem em função de cada aluno segundo seus êxitos escolares, seu comportamento e seu caráter. A atração ou a repulsa de um pelo outro deve permanecer em constante vigília para que não se incorra em comportamentos desfavoráveis ao ensino.

A autora Ana Rita Silva Almeida (1999) aborda em sua obra a temática da emoção na sala de aula segundo uma concepção Walloniana. Ancorada pelas pesquisas do psicólogo francês, Henri Wallon, propõe uma discussão sobre a necessidade, por parte da escola, de compreender o aluno em sua totalidade. Sua obra contribui significativamente para que possamos melhor compreender as relações existentes entre professores e alunos no contexto escolar e as implicações destas relações para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Segundo a autora, a ausência de uma ação educativa que promova a emoção em sala de aula pode trazer sérios e irremediáveis prejuízos para a educação como um todo. De acordo com seus estudos sobre Wallon, é extremamente importante estudarmos a emoção como um aspecto tão significativo quanto a própria inteligência, aspectos estes presentes no ser humano.

A autora nos convida a uma leitura reflexiva que nos auxilia na compreensão dos efeitos da emoção, suas três definições básicas: alegria, cólera e medo; a emoção e a inteligência; o papel da emoção na sala de aula; a escola e a personalidade infantil. Juntos estes temas convergem para que possamos compreender o lugar da afetividade na relação professor-aluno.

Trata-se de uma leitura instigante e capaz de nos transformar, uma vez que ao nos tornarmos conscientes do nosso papel enquanto formadores, não mais nos curvaremos à tirania muitas vezes exercida no contexto escolar.

Ao acreditarmos que é possível controlarmos as nossas próprias emoções é imprescindível termos clareza sobre o que é emoção. Neste caso, cabe ao professor entender como ela funciona para que possa administrá-la em si e no outro. Eis aqui o grande desafio. O progresso da inteligência do aluno é responsabilidade do professor e, depende, em grande parte, do desenvolvimento da afetividade.

Quando determinado professor deixa transparecer sua falta de habilidade em lidar com os conflitos e as crises emocionais isto pode acarretar-lhe um desgaste físico

e psicológico. Ao não compreender os efeitos da emoção e dela tirar proveito, o professor diante das emoções de seus alunos, sente-se como se tivesse recebido um “presente de grego” e torna-se mais uma vítima do seu contágio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao acreditarmos que é possível controlarmos as nossas próprias emoções é imprescindível termos clareza sobre o que é emoção. Neste caso, cabe ao professor entender como ela funciona para que possa administrá-la em si e no outro. Eis aqui o grande desafio. O progresso da inteligência do aluno é responsabilidade do professor e, depende, em grande parte, do desenvolvimento da afetividade.

Quando determinado professor deixa transparecer sua falta de habilidade em lidar com os conflitos e as crises emocionais isto pode acarretar-lhe um desgaste físico e psicológico. Ao não compreender os efeitos da emoção e dela tirar proveito, o professor diante das emoções de seus alunos, sente-se como se tivesse recebido um “presente de grego” e torna-se mais uma vítima do seu contágio.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade e Aprendizagem**. Loyola, 2007.

AMARANTE, Daniela Luiz. **A importância da afetividade na relação professor aluno para o processo de aprendizagem**. Santo André – SP: UniABC, 2003.

BOSSA, Nádia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil**. Wak, 2011.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. **Pedagogia Emocional – Sentir para aprender**. Sá Editora, 2008.

COSTA, Maria Luiza Andreozzi da. **Piaget e a intervenção psicopedagógica**. Olho D'água, 1997.

GALVÃO, I. Henri Wallon. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1995.

LAJONQUIERE, Leandro. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens, a psicopedagogia entre o conhecimento e o saber**. Vozes, 2010.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. **Afetividade e práticas pedagógicas**. Casa do Psicólogo, 2006.



LAJONQUIERE, Leandro. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens, a psicopedagogia entre o conhecimento e o saber.** Vozes, 2010.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador.** São Paulo. Editorial Summus, 1985.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Psicopedagogia e a realidade escolar.** Vozes, 2006.



## **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS IMPACTOS PARA A PSICOMOTRICIDADE.**

**Sandra Márcia Gomes da Silva**

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Psicomotricidade, Docência no Ensino Superior e Libras.

### **RESUMO**

Este trabalho teve como objetivo apresentar uma breve reflexão sobre a importância do brincar das crianças na Educação Infantil sob o olhar da psicomotricidade e apontar como este brincar contribui para o desenvolvimento conjunto das ações psicomotoras, cognitivas, sociais e afetivas. Demonstrar que através de jogos e brincadeiras tanto a afetividade quanto a personalidade da criança vão se desenvolvendo, uma vez que ela utiliza seu corpo para mostrar o que ela sente e como ela se relaciona. A psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. *“Por meio das atividades, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar da educação infantil (LIMA, BARBOSA,2007).*

O impacto do brincar na Educação Infantil é enorme e afeta diversas áreas da formação da criança. *“O desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo. A criança ao explorar o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. E a educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sócio-motoras” (BARRETO, 2000 p.49).* A ludicidade tem sido incorporada em muitas áreas de conhecimento e em ambientes como o trabalho e a escola, principalmente no ensino da educação infantil. O lúdico é relativo a “jogos, brinquedos e divertimento”, ou seja, está vinculado com a alegria, a espontaneidade, o humor, e o prazer. O lúdico se caracteriza, num primeiro momento, como algo que dá prazer e satisfação na realização de determinada atividade. Também é definido como “a forma na qual as crianças interpretam e assimilam o mundo, os objetos, a cultura, as relações

e os afetos das pessoas”. A partir dessas definições, percebe-se que o lúdico vincula-se tanto com o prazer quanto com a cultura em si, não devendo ser vista meramente como uma simples atividade desprovida de intencionalidade, pois mesmo quando a criança age motivada pelo prazer, algo de construtivo ela estará desenvolvendo.

Brincar tem uma conotação de algo associado ao que não é produtivo sem seriedade e sem comprometimento. Porém, para a Educação Infantil, esta visão não se encaixa, pois *“brincar é agir lúdica e criativamente, e tal fenômeno acontece em todas as fases da vida humana, fugindo a restrição da esfera da infantilidade, o brincar faz parte de um fenômeno psicológico de transição entre a subjetividade e a objetividade. Assim fazem cientistas, artistas, criadores e inovadores, portanto, o exercício da criatividade e da ludicidade através do brincar são de fundamental importância para a formação de indivíduos capazes de inovar e administrar melhor a vida individual e social. A importância do brincar é enfatizada em todas as fases da vida, portanto tal exercício, de criar, brincar e imaginar, agindo ludicamente, está longe de ser algo improdutivo”* (PORTO, 2002).

O brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente. *“Através do brincar a criança pode desenvolver áreas da personalidade como inteligência, afetividade, criatividade além de capacidades importantes como atenção, memória, a imitação e a imaginação. Acrescenta-se que as brincadeiras são o modo básico pelo qual elas tomam consciência de seus corpos e de suas capacidades motoras. Assim, brincar também serve como importante facilitador do crescimento cognitivo e afetivo da criança pequena, bem como importante meio de desenvolver tanto habilidades motoras como rudimentares”* (GALLAHUE, 2013). Considerando que o ato de brincar é fantasiar, inventar, criar, entender, construir, modificar, imaginar e experimentar, a criança retira os conteúdos da brincadeira mediante impressões e sentimentos que adquire nelas. Brincar é uma atividade da imaginação onde ocorrem trocas de experiências, convívio com as diferenças, aperfeiçoamento da linguagem, apropriação de ensinamentos. É, sem dúvida, uma experiência de valor imensurável e que precisa ser aprimorada constantemente.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um período marcante no processo de formação do ser humano. Dirigida para as crianças em fases iniciais de até cinco anos de idade, aproximadamente. *“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, completando a ação da família e*

*da comunidade*” (LDBEN - BRASIL, 1996). Todos estes aspectos são inteiramente abordados no ato de brincar, que não pode ser encarado como um momento de distração ou para passar o tempo. O brincar tem uma função pedagógica importantíssima, pois ao fazê-lo, a criança vive o prazer de agir e o prazer de projetar-se no mundo, em uma dinâmica interna que promove sua evolução e sua maturação psicológica e psicomotora.

A incorporação de brincadeiras na prática pedagógica desenvolve diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos da criança. As brincadeiras funcionam como exercícios vinculados ao prazer de viver e aprender de forma natural e agradável. Elas passaram a ser vistas como algo sério, tanto que hoje, a importância das brinquedotecas e espaços para desenvolverem jogos e brincadeiras é cada vez maior. *“A infância é um conjunto de possibilidades criativas que não devem ser abafadas. Todo ser humano tem necessidade vital de saber, de pesquisar, de trabalhar. Essas necessidades se manifestam nas brincadeiras, que não são apenas diversão, mas um verdadeiro trabalho”* (GADOTTI, 1994 p. 53).

É brincando que a criança dá significado ao seu mundo, posto que esta capacidade não está nas palavras, mas nas brincadeiras. Enquanto brinca a criança experimenta a possibilidade de reorganizar-se internamente de forma constante, pulsante, atuante e permanente. Por isso, incentivar as brincadeiras na Educação Infantil é uma tarefa indispensável ao educador, pois na atividade lúdica o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas o próprio movimento em si. As brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento da atividade psíquica e da atividade motora das crianças.

## **A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE.**

Psicomotricidade é o campo transdisciplinar que estuda as relações entre a atividade psíquica e a atividade motora. Atividade psíquica é o conjunto que integra as sensações, as emoções, os afetos, os medos, as representações, as simbolizações e as ideias. A atividade motora integra a comunicação entre os cinco subsistemas motores neurológicos principais: piramidal, extrapiramidal, cerebelar, reticular e medular. Assim, a atividade motora não é mais do que a materialização da atividade psíquica e vice-versa. *“Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, biológicos, fisiológicos e neurológicos que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e das pessoas”* (FONSECA, 2008).

O desenvolvimento psicomotor está diretamente associado ao processo de maturação que ocorre desde a concepção, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. O seu funcionamento integra três sistemas: Estimulação, onde as informações do ambiente interno e externo são coletadas pelos órgãos sensoriais. Integração, que realiza o armazenamento e processamento dessas informações, que serão a base para ativar a percepção, memória, planejamento e consciência. E Resposta, que é a externalização através da ação motora daquilo que foi processado. Como o ser humano é um complexo de emoções e ações propiciadas por meio do contato corporal, as atividades psicomotoras favorecem o desenvolvimento afetivo entre as pessoas, o contato físico, as emoções e as ações. O objetivo da Psicomotricidade é desenvolver as possibilidades motoras e criativas do ser humano em sua integralidade, partindo do seu corpo, levando a centralizar sua atividade na procura do movimento.

A Psicomotricidade se ocupa com o indivíduo e suas relações com o corpo, processando os fatores inerentes ao desenvolvimento, favorecendo e ajudando sua expressividade plena. *“Seu principal objetivo é incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida da criança. Esta abordagem da psicomotricidade na educação infantil permite que a criança tenha consciência do seu corpo e a possibilidade de se expressar por meio deste. Uma das suas funções mais importantes é desenvolver o aspecto comunicativo do corpo, o que equivale a dar ao indivíduo a possibilidade de dominar seu corpo, de economizar sua energia, de pensar seus gestos a fim de aumentar-lhes a eficácia e a estética, de completar e aperfeiçoar seu equilíbrio”* (GONÇALVES 2009, P.21).

No princípio, a psicomotricidade era utilizada apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade, ou deficiência. Atualmente, ela ocupa um lugar importante na educação infantil, sobretudo na primeira infância, em razão do reconhecimento de que existe uma interdependência considerável entre os desenvolvimentos motores, afetivos e intelectuais. A psicomotricidade é a ação do sistema nervoso central que cria uma consciência no ser humano sobre os movimentos que realiza através dos padrões motores, como a velocidade, o espaço e o tempo. Uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo indivíduo, cuja ação é resultante de sua individualidade e sua socialização.

A psicomotricidade procura proporcionar ao educando condições mínimas necessárias para um bom desempenho escolar. *“Neste sentido, ela pretende aumentar o potencial motor do aluno, dando-lhe recursos e ferramentas para que desenvolva com maior grau de satisfação suas potencialidades cognitivas e pedagógicas. Na medida em que dá condições à criança de se desenvolver melhor em seu ambiente, a*

*psicomotricidade é vista como preventiva. E, também, como reeducativa, quando trata de indivíduos que apresentam dificuldades cognitivas e motoras desde o mais leve retardo motor até problemas mais sérios” (LE BOULCH, 1984).*

A psicomotricidade não tem a ver apenas com o corpo e com o movimento, mas vai muito além disso. É responsável também pela mente e até mesmo pelo comportamento. *“A psicomotricidade como seu nome indica, trata de relacionar os elementos aparentemente desconectados, de uma mesma evolução: o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento motor. Parte, portanto, de uma concepção do desenvolvimento que coincide com a maturação e as funções neuromotoras e as capacidades psíquicas do indivíduo de maneira que ambas as coisas não são duas formas, que até então eram desvinculadas, na realidade trata-se de um mesmo processo” (COSTALLAT 2002, p. 22).*

## **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

A importância do brincar na educação infantil é algo que não se questiona mais nos debates acadêmicos. Inclusive, esta ação pedagógica, já é defendida, estimulada e praticada há séculos, Exemplo disso, o educador alemão Froebel (1782-1852), que considerava as brincadeiras como o primeiro recurso para aprendizagem, foi pioneiro na introdução das brincadeiras no cotidiano escolar infantil. *“Este educador elaborou canções e jogos para educar, fazendo uso de sensações, emoções e brinquedos pedagógicos, enfatizando o valor da atividade manual, e defendendo uma proposta educacional que incluía atividades de cooperação e participação. Froebel, seguindo suas convicções, fundou a escola infantil destinada aos menores de oito anos e, posicionando uma proposta educacional que dava ênfase à liberdade da criança. Por este motivo, passou a ser visto como uma ameaça ao poder político alemão, levando o autoritarismo governamental da época a fechar os “jardins-de-infância” daquele país, por volta de 1851. Na mesma época, influenciadas por Froebel, algumas experiências educacionais para as crianças pequenas foram realizadas no Brasil”. (KOCH, 1982 p 63).*

Para a criança, as brincadeiras não representam somente um momento de prazer ou de passatempo. No brincar, mesmo sem a intenção, a criança exercita vários movimentos que ajudarão no seu desenvolvimento e no seu relacionamento social. Além disso, aspectos físicos e sensoriais são desenvolvidos através de jogos, exercícios e atividades que a criança possa vir a fazer nas brincadeiras, contribuindo para o aprimoramento da sua percepção, habilidades motoras, força, resistência, etc. O impacto das brincadeiras no processo de aprendizagem é muito significativo. *“Através*



*da brincadeira podemos trabalhar a linguagem e a comunicação da criança, pois até mesmo sozinha ela se comunica com seu imaginário e no faz de conta, pois acaba conversando com seus brinquedos ou com algum amiguinho de sua imaginação. Através da brincadeira a criança cria a zona de desenvolvimento proximal, dando um salto no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, pois durante a brincadeira ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil”* (CORDAZZO, 2007).

Através das brincadeiras, a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesma e ao outro. Por meio da ludicidade a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderada e compartilhando sua alegria de brincar. Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos. *“A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia. Portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida”* (ZANLUCHI, 2005, p.91).

Ao brincar a criança se prepara para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas. Assim, destacamos que quando a criança brinca, parece mais madura, pois entra, mesmo que de forma simbólica, no mundo adulto que cada vez mais se abre para que ela lide com as diversas situações que surgem. *“Brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver suas capacidades inatas, podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca à vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso”* (VELASCO, 1996 p 78).

Portanto, o brincar tem papel fundamental no desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode sempre produzir novos significados. O aspecto lúdico voltado para as crianças contribui imensamente para a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo. Sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para alcançar o progresso escolar dos seus alunos.

## O PAPEL DO PROFESSOR

É de consenso geral o reconhecimento do valor educativo do brincar na educação infantil, todos concordam que o brincar é indispensável para a aprendizagem da criança. Diante disso, os professores devem inserir a brincadeira no universo escolar, reconhecendo-a como uma via para se aproximar da criança, com o objetivo de ensinar brincando. Criança e brincadeira fazem uma combinação perfeita. É quase impossível imaginar uma criança que não goste de brincar e que não se deixa envolver pela imaginação. Por isso, o brincar consente pensar num ensino e numa aprendizagem mais envolventes e mais próximos do real, pois leva a fazer uma ligação entre a realidade e a fantasia. Portanto, é vital reconhecer a brincadeira como uma estratégia a mais na sala de aula; devemos, pois, sempre tomá-la como mais um instrumento pedagógico, já que sabemos que a brincadeira desenvolve os aspectos físicos e sensoriais, além do desenvolvimento emocional, social e da personalidade da criança. *“Como dizia o notável poeta e escritor Carlos Drummond de Andrade: ...Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentadinhos e enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”* (FORTUNA, 2000 p.1).

O professor deve interagir com a criança de modo que possa ser um facilitador, interventor, problematizador e propositor de novas ideias, espaços e brincadeiras, levando em conta as reações das mesmas e as encorajando em seus modos de brincar e de compreender o mundo. Assim, o educador e as crianças, juntos, poderão transformar e descobrir diferentes modos de se relacionarem. *“Quando o educador compartilha uma brincadeira ou um jogo com a criança, ele pode ajudá-la a enfrentar eventuais insucessos, estimular seu raciocínio, sua criatividade, reflexão, autonomia etc. Isto quer dizer que, quando o educador tem a intenção de brincar junto com a criança, pode criar diversas situações que estimulem o seu desenvolvimento, sua inteligência e afetividade”* (MACHADO & NUNES, 2011, p.29).

Na sala de aula, o espaço de trabalho pode ser transformado em espaço de jogos e brincadeiras, podendo ser dividido com mesas, cadeiras, divisórias etc. Fora da sala de aula, sobretudo no pátio, a brincadeira acontece de forma muito espontânea, e é também onde a atividade física predomina. Assim, o brincar pode e deve não só fazer parte das atividades curriculares, especialmente na Educação Infantil, mas, principalmente, ter um tempo pré-determinado durante o planejamento para que ele aconteça de fato. *“É de fundamental importância selecionar brinquedos que levem os alunos a transformarem, criarem e ressignificarem sua realidade, estimulando não só a criatividade, por meio da atividade lúdica, mas também a resolução de problemas,*

*tomada de decisões e cooperação no trabalho em grupo. A proposta de utilização do brinquedo e da brincadeira em sala de aula, principalmente como recurso pedagógico, objetiva então estimular o desenvolvimento dos alunos por meio de um elemento comum. Mas qual seria o papel do professor nesse contexto do brincar? Para que o brincar aconteça, é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e dos jogos para a criança, o que indica a necessidade desse profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeiras, bem como saber usá-las e orientar sua realização” (TEIXEIRA, 2010, p. 65).*

O professor deve inserir essa atitude lúdica na sua prática pedagógica. O brincar não deve estar presente na rotina infantil somente na hora do intervalo escolar, mas precisa ser uma atitude cotidiana no trabalho do professor, que pode organizar sua sala de aula de forma lúdica. Para entender melhor a importância do lúdico em sala de aula, o professor precisa vivenciar o universo infantil e trazer o “brincar” para a vida dele.

## **O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM.**

*“A atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorados, compreendidos e encontrar maior espaço para serem entendidos como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo” (CARVALHO, 1992, p. 28-29). “As atividades lúdicas devem oportunizar aos alunos novas descobertas. Cabe ao professor buscar em diversas fontes, materiais que possam auxiliá-lo em sua prática. É necessário ter sempre em mente que atividades lúdicas podem (e devem, sempre que possível), ser interdisciplinares, haja vista a abrangência maior de possibilidades de aprendizagem por parte do aluno, e de possibilidades de desdobramentos da aula, por parte do professor” (KISHIMOTO, 1993, p.60).*

As atividades propostas pelo educador devem estar devidamente embasadas teoricamente, o jogo não pode ser proposto se não tiver objetivo definido, pois o processo ensino/aprendizagem ocorre a partir do momento em que o educando contempla a compreensão e a experiência do jogo. Quando o jogo é inserido na rotina da sala, o professor deve ter conhecimento que aquele momento não será apenas um passa tempo, sendo de suma importância definir objetivos a serem alcançados e quando executados, o professor será um mediador e estará ali para fazer diferentes intervenções. *“Quando refletem sobre as possibilidades de intervenção e de ensino com a utilização do lúdico, os educadores sempre relatam experiências em que estão*

*presentes sentimentos e posicionamentos que evidenciam a relação entre educador e educando, adulto e criança. Nessa perspectiva, se o educador souber observar as perguntas que seus alunos fazem, a maneira como exploram objetos e brinquedos, ele irá perceber que existem inúmeras possibilidades de intervenção durante as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. A ludicidade como prática pedagógica requer estudo, conhecimento e pesquisa por parte do educador” (RAU, 2011, p. 42).*

Todas as atividades lúdicas possuem objetivos pedagógicos claros. E são muitas as possibilidades e alternativas: Amarelinha, Empilhar Caixas, Siga o Mestre, Cabra-Cega, Cordel Encantado, Labirinto, Quebra-Cabeças, Jogo da Memória, etc. Tendo materiais disponíveis como caixas, bexigas, fitas, é só definir objetivos pedagógicos e usar a criatividade. Jogos Recreativos aguçam a curiosidade da criança a fim de desenvolver e melhorar seus conhecimentos básicos numéricos e de raciocínio lógico. Músicas infantis desenvolvem a memorização e motivam o coletivismo ao cantar em conjunto. Brincadeiras de Roda propiciam à criança momentos de socialização, parcerias e afetividade. Brincadeiras de Faz de Conta (Leituras de Histórias Infantis) fazem com que a criança fique mais concentrada, atenta e aprimora sua capacidade de imaginação e entendimento.

Um bom exemplo da aplicação de estratégias pedagógicas está no jogo da memória, que se constitui num recurso didático-pedagógico de alto alcance na alfabetização, tanto na construção da base alfabética (evolução dos níveis da escrita e leitura pré-silábica, silábico-alfabética e alfabética), quanto na construção da base ortográfica (ortografia correta) a ser construída após o aluno vencer o nível alfabético. O jogo da memória tem o objetivo de verificar e observar o desempenho de cada aluno em aspectos tais como: as relações e esquemas que utilizam, como lidam com as dificuldades que se apresentam, a linguagem verbal que empreendem, o cumprimento das regras, as tentativas de ludibriar o colega, a capacidade de concentrar, de memorizar, de localizar espacialmente e de identificar os pares de cartões, além do grau de socialização (entrosamento de cada aluno com o colega e com o grupo como um todo). Participação, interesse, respeito aos direitos dos colegas, liderança, timidez, respeito às regras do jogo, são ações facilmente observáveis.

Outro exemplo é a brincadeira de “Amarelinha”, que consiste em pular sobre um traçado riscado no chão onde a criança deve jogar uma pedrinha dentro dos limites dos quadrados desenhados e enumerados. Pulando com um pé só nas casas (quadrados individuais) e com os dois pés nas casas duplas, até chegar ao céu (última casa do traçado). A criança deve apanhar a pedrinha sem perder o equilíbrio. Caso a criança coloque a mão no chão ou pise fora dos limites das casas, ela passa a vez para o colega. Ao retornar para o jogo, ela recomeça a atividade a partir da casa donde

cometeu o erro. O objetivo psicomotor é desenvolver o Equilíbrio, que se manifesta na aquisição da postura bípede, segurança gravitacional e desenvolvimento de padrões locomotores, e o Esquema Corporal, que se desenvolve através da noção do Eu, da conscientização e percepção corporal. E outras ações psicomotoras que o professor possa identificar e planejar.

*“Os jogos como atividades que envolvem disputas ou desafios são considerados sucessos garantidos. Além de estimularem o raciocínio e a concentração, os jogos ajudam a compreender regras importantes na escola e na vida. O jogo possibilita ao aluno se expressar de forma verbal, romper barreiras com a timidez, vencer as inabilidades, a vergonha e também perceber seu erro para reforçar a aprendizagem, percebendo que todos podem errar e aprender a respeitar os erros dos outros” (SOARES, 2005, p.57).*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Este estudo propôs promover uma reflexão a respeito da importância do Brincar na Educação Infantil sob a ótica da Psicomotricidade, quais os benefícios que são obtidos através das atividades lúdicas e como elas afetam o desenvolvimento dos aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos das crianças nas suas primeiras experiências educativas. A Educação Infantil tem buscado se contextualizar no que diz respeito às brincadeiras, jogos e demais atividades lúdicas. Os jogos podem ser utilizados para introduzir, para amadurecer conteúdos e preparar o aluno para dominar os conceitos trabalhados. A brincadeira é uma linguagem natural da criança e é importante que esteja presente na escola desde a educação infantil para que o aluno possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas, considerando-se como lúdicas as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, atividades que mantenham a espontaneidade das crianças.

Enquanto brinca, a criança é ela mesma, sem medo de errar, sem limites para sonhar. Desta forma, ela poderá aprender de uma maneira mais profunda e significativa. A imaginação é transformadora, um pedacinho de pau, poderá ser um cavalo veloz, e é esse o ponto alto da brincadeira, essa liberdade, a criatividade e o simples fato de ser criança na sua verdadeira essência. Enquanto brinca, a criança se oportuniza a aprender e esta aprendizagem se torna interessante para ela.

Cabe ao educador compreender que a educação pelo movimento é uma peça mestra do edifício pedagógico, que permite à criança resolver mais facilmente os problemas de sua escolaridade. Assim, essa atividade não ficará mais relegada ao segundo plano, sobretudo porque o professor constatará que esse material educativo

não verbal, constituído pelo movimento é um meio insubstituível para desenvolver os aspectos psicomotores das crianças e levá-las a uma evolução gradativa e consistente da sua aprendizagem.

## REFERÊNCIAS.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. Ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil (LDBEN)**, nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1.996. Brasília, Diário Oficial, 23 de Dezembro de 1.996, p. 27833.

CORDAZZO, Scheila T. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. UERJ, Rio de Janeiro, ano 7, nº 01, 1º Semestre de 2007.

COSTALLAT, D. M. M. et al, **A psicomotricidade otimizando as relações humanas**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

FONSECA, Vitor da, **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN M. I. H. (org.). Porto Alegre: Mediação, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Histórias e ideias pedagógicas**. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1994.

GALLAHUE, D. J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor dos bebês, crianças, adolescentes e adultos**. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

GONÇALVES, F. **Do andar ao escrever, um caminho psicomotor**. São Paulo: Cultura RBL, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KOCH, D. **Friedrich Froebel, o criador do jardim-de-infância, no seu bicentenário**. *Convivium*, v. 21, n. 25, p. 45-63.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor – do nascimento até os seis anos**. Trad.: Ana G. Brizolara, 2ª Edição, Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

LIMA, A. S. BARBOSA, S. B. **Psicomotricidade na Educação Infantil, desenvolvendo capacidades**. Expoente, 2007.

MACHADO, J. R. M. NUNES, M. V. S. 245 **Jogos lúdicos: Para brincar como nossos pais brincavam**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

PORTO, Bernadete de Souza (Org.) **Educação e Ludicidade, Ensaios**. Bahia: GEPEL/FACED/UFBA, 2002, p. 22-60.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2ª Edição. Curitiba, Ibplex, 2011.

SOARES, Carlos. **Artigo para o Site da Revista Nova Escola**. São Paulo, Abril, 2005.

TEIXEIRA, Sirlândia. **Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Brinquedoteca**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar: O despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprit, 1.996.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica e desenvolvimento da criatividade**. Londrina, 2005.



## A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA



**Mara Lúcia Rodrigues da Siva Costa**

Formada em Pedagogia com Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica.



**Maria Clara Coimbra Garcia**

Formada em Pedagogia e História.

### RESUMO

O objetivo deste artigo foi desenvolver uma breve reflexão sobre a importância da gestão escolar democrática no momento atual da nossa sociedade, analisar os seus conceitos e a sua visão social, entendendo que ela deve estar alinhada aos desejos da coletividade, de uma forma que estimule a participação dos agentes envolvidos no processo educacional e da mesma comunidade que ela busca atender. Numa sociedade livre e democrática, a participação coletiva é de enorme importância, e o próprio significado da palavra “participação”, que é fazer “parte” de uma “ação”, já denota claramente essa condição. Ações colaborativas que tenham como objetivo qualificar e valorizar a convivência e a solidariedade entre as pessoas com a finalidade de produzir um mundo mais justo, mais fraterno e mais humano, fortalecendo o compromisso da escola com a comunidade, o que também evidenciará os seus valores altruístas e humanitários. Partindo dessa premissa, a gestão educacional democrática tentará encontrar formas criativas para solucionar problemas que surgem no cotidiano escolar e alcançar suas metas, não apenas com relação à avaliação de desempenho do aluno mediante a verificação do acompanhamento do seu aprendizado quando este ocorre de forma contínua e sem retrocessos, mas através do impacto que este

aprendizado está produzindo na vida do aluno, fortalecendo sua cidadania e sua autonomia, ou seja, tornando-o capaz de saber ouvir, discutir, discordar e defender seus pontos de vista. Uma gestão que esteja promovendo estes valores estará formando cidadãos autônomos e participativos. Uma gestão escolar pautada na visão democrática priorizará sempre a valorização do ser humano..

## INTRODUÇÃO

A tarefa de administrar uma escola sempre foi considerada uma tarefa burocrática e relativamente simples. Era necessário, basicamente, cuidar para que a escola funcionasse corretamente, aplicando as regras do Regimento Interno e trazendo para si todas as tomadas de decisão. Essa forma de direção era centralizadora e deixava poucas chances de algo escapar do controle ou mesmo de algum erro que viesse a trazer prejuízos para a escola.

O gestor deve ter em mente que administrar não se trata simplesmente de exercer os conceitos fundamentais da Administração: planejar, organizar, dirigir e controlar e aplicá-los aos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos. Temos constatado que a gestão escolar que trabalhou com este conceito, acabou deixando de lado a singularidade que a escola oferece, deixando de lado a formação do ser humano, sua cidadania e sua autonomia.

A gestão escolar democrática possui uma característica de organização em que a prioridade é a participação da coletividade escolar, professores, gestores, funcionários, famílias e comunidade. Todos estes agentes tem voz e liberdade para apresentar suas opiniões e tomar as decisões que entenderem ser o melhor para a escola e para a formação dos alunos. Esta abertura ao diálogo é a característica da gestão escolar democrática, totalmente oposta à forma de administrações mais antigas, centralizadoras e arbitrárias. Neste conceito de administração, o gestor escolar deverá viabilizar um ambiente educacional de qualidade e que garanta que todos os participantes tenham assegurado o seu direito de apresentar seu pensamento e opinar a respeito dos temas discutidos.

O gestor deve exercer sua liderança através do diálogo, solucionando os conflitos com imparcialidade, reforçando a ideia de participação coletiva de modo que os envolvidos reconheçam que estão tomando parte efetiva nos processos decisórios. Se estas ações forem tomadas, certamente a violência que cerca a escola e muitas vezes até penetra em seu ambiente, será potencialmente reduzida e possibilitará que a comunidade dê à escola a consideração e a valorização que ela deve ter no seu bairro e na sua cidade.

A metodologia utilizada para a realização deste artigo consistiu na transcrição de conceitos aprendidos nas aulas regulares, além da reprodução dos ensinamentos mais significativos de autores conceituados e especializados pertinentes ao tema abordado. Assim, foram utilizados alguns textos dos seus livros, artigos publicados e partes de seus comentários em vídeo exibidos nos mais diversos canais de conteúdo, sempre registrando os créditos devidos.

## **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, CARACTERÍSTICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO**

Até algumas décadas atrás, a administração escolar, como qualquer empresa, utilizou-se da forma tradicional de gestão baseada na Teoria Geral da Administração, com um modelo racional e burocrático, onde o planejamento, organização e controle eram voltados para os resultados. Esse tipo de escola ainda é muito comum em nossos dias, priorizando autoridade e hierarquia nos mesmos moldes tradicionais de gestão.

A gestão escolar democrática possui um enfoque crítico e social, utiliza uma visão organizacional que prioriza as interações sociais, voltada para a participação da comunidade escolar, respeitando o contexto político e sociocultural. Neste conceito, tanto a forma de gestão quanto o processo de tomada de decisões, acontecem de forma democrática, contando com a cooperação de todos para atingir os objetivos da coletividade.

O modelo de administração tradicional teve uma influência na maneira como a gestão escolar era conduzida. Nessa abordagem, sobressai a centralização hierárquica da autoridade, com tomadas de decisão autoritárias. *“É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços neste sentido, e controlando todos os recursos para tal. Devido à sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva quanto negativa) sobre todos os setores e pessoas da escola. Do seu desempenho e de sua habilidade em influenciar o ambiente que dependem, em grande parte, a qualidade do ambiente e o clima da escola, o desempenho dos seus funcionários e a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem”* (LUCK, 1983 p. 16-17).

As colunas básicas de uma administração são: planejar, organizar, dirigir e controlar. Esses fundamentos se aplicam a qualquer gestão. Entretanto, a administração escolar, ao se pautar apenas nestes conceitos, desconsiderando as particularidades que são tão específicas de uma escola, especialmente seu objetivo

principal, que é o ser humano, acaba por substituir os valores educacionais por lucratividade, racionalização de recursos, gestão de resultados entre outros.

Gestão consiste em impulsionar uma determinada organização a atingir seus objetivos e cumprir o seu papel na sociedade, no caso específico da gestão escolar, sua finalidade é formar pessoas para o exercício da cidadania, ou seja, o foco deve estar voltado essencialmente para o ser humano. *“Sempre que a sociedade defronta-se com mudanças significativas em suas bases econômicas, sociais e tecnológicas, novas atribuições passam a ser exigidas da escola, da educação e da sua gestão. Logo, sua função social também necessita ser revista e seus limites e possibilidades, questionados, pois a escola e as diversas formas de se fazer Educação estão inseridas na chamada “sociedade global”, também chamada “sociedade do conhecimento”, onde as profundas transformações no mundo do trabalho e nas relações sociais vem causando impactos desestabilizadores à humanidade, e, conseqüentemente, exigindo novos conteúdos de formação e novas formas de organização da gestão”* (SILVA, 2012 p. 10).

Dessa forma, a Gestão Escolar deve estar atenta à qualidade da educação que oferece aos seus educandos, sem desconsiderar os impactos econômicos, sociais, políticos, culturais e tecnológicos. Entretanto, a escola deve garantir uma educação comprometida com conteúdos que preparem o ser humano para o mundo, para o trabalho, para o convívio em sociedade, desenvolvendo uma consciência que possibilite a construção de um mundo mais humano, mais justo, mais acolhedor e menos preconceituoso.

## **A IMPORTÂNCIA DO GESTOR NO MODELO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA**

As transformações ocorridas nas últimas décadas, de ordem social, cultural, científica e tecnológica, têm levado à construção de uma nova escola. Uma das principais mudanças é a que está ligada à figura do gestor escolar. Dirigir uma escola não é mais uma tarefa simplesmente administrativa e burocrática. Cuidar dos bens da escola e de seu funcionamento ou cumprir as regras que a legislação impõe e aplicá-las de forma a garantir que a escola não sofra percalços financeiros, já não são mais as funções principais deste profissional. O gestor passa a adquirir um reconhecimento da comunidade, pois ele se habilita a ser um articulador das relações interpessoais e um moderador, especialmente na condução das participações democráticas e na aplicação das decisões na prática diária da escola.

O gestor escolar deverá estar focado na busca constante da qualidade de ensino. Entretanto esta condição não mais passa por uma determinação autoritária, mas passa, agora, por uma visão atrelada à democratização e à participação de todos os agentes escolares nos processos decisórios, com ações estruturadas e planejadas em conjunto “*A essência das transformações que um gestor escolar deve considerar é: 1- Mudar a visão. De processo fragmentado para uma visão de processo globalizado. A interação é a prática social da escola, assim, todos participam da organização da escola. 2 – Mudar o Modelo. De um processo burocrático e hierárquico, verticalizado, evidenciando o compromisso de uns para mandar e controlar o trabalho de outros, autômatos e independentes, para um processo de coordenação, horizontalizado, no qual uns trabalham com os outros, com contribuições e responsabilidades individuais, mas com ações coordenadas em prol da organização coletiva. 3 – Mudar o trabalho. De trabalho individual para trabalho em equipe, pois reinam como princípios norteadores na Gestão Educacional: a democracia, a participação e o espírito de equipe*” (ARAÚJO, 2009 p. 33).

Considerando que a escola é uma organização muito complexa, cuja finalidade é o ser humano, é esperado do gestor escolar que ele domine o planejamento e seja um negociador hábil. Deve incentivar a busca por melhores maneiras de se aperfeiçoar os conteúdos aos alunos em sala de aula. Para isso, deve estar sempre procurando desenvolver uma formação continuada, não apenas a sua, mas de toda a sua equipe docente. “*Algumas atribuições do gestor escolar são: supervisionar atividades administrativas e pedagógicas, promover a integração entre escola e comunidade; conhecer a legislação educacional, buscar meios que favoreçam sua equipe, dentre outras. No exercício dessas atribuições é importante estar em formação continuada, ou seja, estar sempre em busca do aprimoramento e amadurecimento, criando uma bagagem de experiências e que, compartilhada com os pares, favoreçam o desenvolvimento profissional. Desenvolver, atualizar e rever constantemente os conhecimentos, deve fazer parte da realidade do gestor escolar e dos professores postulantes a essa função, desde que haja um processo de capacitação a esse serviço, de modo que desenvolva competência para o avanço efetivo das funções de gestor e colaborador para a sua realização. Desse modo, conhecer e incorporar em suas ações os fundamentos e princípios da educação, assim como as determinações legais dos processos educacionais, constitui-se uma das principais e constantes preocupações do gestor escolar na ânsia em realizar um bom trabalho, no sentido de liderar e orientar sua escola com competência e melhorar o desempenho no social, para alcançar os seus objetivos*” (LIBÃNEO, 2004 p. 217).

O gestor escolar deve conhecer muito bem as suas responsabilidades, compreendendo o alcance das perspectivas da administração, do currículo, do projeto político pedagógico, das estratégias, do envolvimento da equipe e da participação coletiva. Estes aspectos bem trabalhados e bem geridos farão com que a escola seja eficiente no seu propósito de transmitir conteúdos de qualidade para seus alunos, valorizando sempre sua condição humana e sua cidadania. *“Dirigentes de escolas eficazes são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente educacional positivo e no desenvolvimento do seu próprio potencial orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento das dificuldades”* (LUCK, 2009 p. 2).

Dessa forma, o perfil do gestor escolar deve ser o de um profissional que procura sempre a qualidade da educação, usando sua liderança em benefício de todos. Ele deve possuir uma visão analítica capaz de prever circunstâncias negativas futuras, deve trabalhar com entusiasmo, motivando sua equipe e envolvendo sua comunidade e incentivando a participação coletiva de uma forma harmoniosa e democrática.

## **A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA GESTÃO PARTICIPATIVA.**

A escola, apesar de todos os seus contrastes, é o espaço que promove a emancipação dos indivíduos através da apropriação do conhecimento, fortalecendo seus valores e conceitos e as convicções que formarão o seu caráter e a sua cidadania. Assim, consolidar espaços democráticos que enfatizem a participação coletiva nas tomadas de decisão durante a jornada escolar é uma condição essencial para obter uma escola de qualidade e humanizada. Projetar uma gestão escolar ativa e que se caracterize pela participação coletiva nos processos de tomada de decisão implica em alicerçar o conceito de que todas as ações construídas na escola se consolidam como uma prática social. Os comportamentos, intenções e condutas são influenciados pelo momento político e social e, nesse ambiente escolar, todos os alunos são capazes de aprender e garantir este direito, que é responsabilidade dos profissionais da educação.

É muito importante que o gestor escolar conheça as possibilidades que a escola pode oferecer como espaço adequado para o desenvolvimento de cidadãos conscientes. Para isso, é necessária uma análise criteriosa e imparcial daquilo que idealizamos em relação àquilo que vivemos no cotidiano, deixando de lado o pensamento comum, benevolente e condescendente, que convenientemente adotamos na nossa avaliação do contexto escolar no qual estamos inseridos. *“Numa análise*

*parcial da escola pública atual, encontramos inúmeros contrastes que são facilmente detectados e são como um vidro onde se vê, mas não se ouve: aulas organizadas em cinquenta minutos; currículos fragmentados; carteiras enfileiradas; atividades padronizadas com respostas prontas; livros didáticos e apostilas seguidas à risca; ausência de autoria do trabalho do professor; elevado número de imposições do sistema de ensino; inúmeras provas que caracterizam as avaliações externas; uma política de ranking entre as escolas; a forma de conduzir os processos formativos dos professores; a condução da recepção e tratamento da comunidade, as relações hierarquizadas de poder. Assim, o debate segue imobilizado porque através desse vidro ninguém escuta” (SILVESTRE, 2016 p.83).*

Este estado de coisas se consolida através de conceitos arraigados em uma sociedade que apenas retomou seu processo de democratização há poucas décadas e ainda não desfruta de um Estado Democrático de Direito. Entretanto, num contexto em que a sociedade começa a dar passos para produzir formas democráticas para a aquisição do conhecimento e para o desenvolvimento da liberdade e autonomia do ser humano, torna-se fundamental compreender que esta missão não é exclusividade do gestor escolar, mas de toda a comunidade em que a escola está inserida. Aproximar a comunidade para o processo de tomada de decisões que regem os anseios de todos, certamente contribuirá para o crescimento da instituição e estabelecerá vínculos fortes entre todos os envolvidos.

Dessa forma, para promover uma gestão escolar democrática, que prioriza a abertura de espaços para a tomada de decisões participativas, é necessária uma liderança que tenha o diálogo constante como sua marca. Talvez, o maior desafio de uma gestão democrática seja coordenar as peças e os movimentos de maneira harmoniosa, ou seja, criar oportunidades de debate para que cada um se sinta parte integrante e ofereça sua contribuição no ambiente escolar.

Cabe ao gestor desenvolver o diálogo entre os agentes envolvidos para que haja uma participação efetiva e eficaz quanto ao que se almeja atingir, pois o que se tem visto são ações muitas vezes sem sentido, sem planejamento e sem saber de quem cobrar ou como avaliar se os resultados deram certo. *“Existem três ações a serem consideradas: a participação prevê tomar parte da análise das situações; tomar parte das decisões sobre o que fazer; tomar parte nas ações, de forma conjunta, do que deve ser posto em prática. Portanto, participar e analisar, decidir e agir, coletivamente, o que impõe às partes, conhecer a fundo os problemas da escola, saber cada limite e reconhecer as implicações das ações deliberadas. Essa ideia precisa ser destacada porque na escola vivenciamos muitas situações em que estas três ações não estão articuladas. Somos intimados a realizar ações sem que*



*tenhamos participado das decisões; às vezes decidimos coletivamente, sem analisar as problemáticas que envolvem a situação; outras vezes decidimos em conjunto, mas não honramos as ações que precisam ser desenvolvidas. Esses exemplos mostram claramente essa dicotomia entre o processo e o produto do trabalho de cada um, e, principalmente, o modelo de gestão adotado” (SILVESTRE, 2016 p. 87).*

## **AS INSTÂNCIAS ESCOLARES QUE FAVORECEM A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA.**

A gestão escolar democrática considera a educação como um direito de todos os alunos, tanto em relação ao acesso à escola quanto à qualidade do ensino ofertado. Cabe ressaltar que a gestão democrática das escolas está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases, LDB (Art.3º. Inciso VIII) e pela Constituição Federal (Art. 206. inciso VI). Ambos sustentam que a educação é um processo social, construído através da participação da comunidade escolar. Portanto, professores, gestores, funcionários, familiares e toda a equipe envolvida podem opinar e participar ativamente dos processos decisórios. Seu caráter descentralizado permite que a gestão democrática proporcione à escola tornar-se um ambiente muito mais aberto ao respeito e ao diálogo. A autoridade do gestor escolar deve estar na sua capacidade de liderar e dialogar, de resolver conflitos, de ser flexível, de entender os problemas e atuar de forma imparcial e transparente em cada situação.

A gestão democrática se consolida mediante a participação de toda a comunidade escolar, que tem sua voz representada por áreas colegiadas. São instâncias que fazem parte do cotidiano da escola através de departamentos como o conselho escolar, associações de pais e mestres, grêmio estudantil, representantes de turma e demais organismos que possibilitem o surgimento de ideias, a apresentação de problemas e promovam ações democráticas.

O conselho escolar é uma das mais importantes instâncias da estrutura da instituição. Ele é composto por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Por meio dele, todas as pessoas ligadas à escola tem a sua representatividade e podem decidir sobre questões administrativas, financeiras e pedagógicas. Essa instância torna-se tanto um canal de participação como uma ferramenta de gestão da própria escola.

A Associação de Pais e Mestres, APM, é uma associação sem fins lucrativos e que representa os interesses comuns dos profissionais e dos pais dos alunos de uma escola. Ela possibilita que famílias e escola dialoguem, promovendo uma integração da

comunidade com a instituição de forma colaborativa e democrática. A APM decide como serão utilizados os recursos e como serão aplicados os valores arrecadados em eventos e festas. Além disso, ela se incumbe de fiscalizar os gastos, cuidando para que sejam registrados e divulgados com transparência para a comunidade escolar. Ela pode também contribuir para a formação de parcerias da escola com organizações, promover passeios culturais e observar se o andamento de obras e outras ações estão de acordo com o planejado.

Outra instância que evidencia uma participação democrática dentro da escola é o grêmio estudantil, uma organização cujo objetivo é representar os interesses dos estudantes. Ele desenvolve propostas de caráter acadêmico, cívico, esportivo, social e cultural. Ele se propõe a promover a melhoria das atividades da escola e viabilizar a participação dos alunos nos processos decisórios. É por meio do grêmio que a direção da escola e os professores podem conhecer as expectativas e os sonhos que os jovens desejariam ver contemplados na sua escola.

Por fim, uma instância que também é bastante útil no processo de democratização da escola são os representantes de turma. Este organismo é formado por alunos da própria classe e sua função é apresentar questões comuns dos alunos da classe para os coordenadores, professores ou demais colegiados. A eles é dado o poder para tomar decisões importantes para sua turma, e eles o podem fazer desde que tenha havido diálogo, consulta e participação dos demais. Os alunos se sentem, de fato, representados, e tem a consciência de que seus pleitos são considerados e analisados.

Estas instâncias, somadas a outras que possivelmente possam ser constituídas dependendo da localização, essência e formação da escola, devem produzir práticas participativas que fundamentarão a visão democrática. Isto deveria criar em todos a consciência de que essa democracia, conquistada através de muito esforço, precisa de consolidar na escola através de uma luta constante por políticas públicas que garantam ensino de qualidade para todos.

## **CONSOLIDANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA.**

Para que a gestão escolar democrática seja algo palpável e não apenas uma visão utópica, é necessário edificar um novo perfil de gestão que conte com a participação efetiva da sociedade e dos agentes escolares. É preciso revisar os modelos adotados pelos sistemas públicos, cujo funcionamento, até hoje, é caracterizado pelo modelo centralizador e que inviabiliza a autonomia pedagógica e financeira e a construção de um PPP ajustado ao modelo colegiado. A gestão

democrática demanda a execução de novos processos de gestão, baseados em uma dinâmica que favorece o modelo de participação coletiva nas tomadas de decisão.

Nesse sentido, a democratização pode ocorrer de maneiras distintas, em seus diferentes níveis, e nas dinâmicas próprias do cotidiano da escola. *“A democratização da gestão escolar reivindica a superação dos processos centralizados de decisão e a vivência da gestão colegiada, na qual as decisões decorram das discussões coletivas, com todos os segmentos da escola envolvidos num processo pedagógico. A partir dele, vai ser efetiva a autonomia da unidade escolar. Toda essa dinâmica deve ocorrer como um processo de aprendizado político, fundamental para a construção da gestão democrática e, conseqüentemente, para a implantação de uma nova cultura na escola”* (BLOG TUTOR MUNDI, 2021).

A participação, portanto, é uma prática que vai se estabelecendo gradativamente, o que significa que os processos de participação vão se constituindo, eles mesmos, em atitudes e disposição de mudanças culturais produzidas dia a dia. A participação é um processo complexo, que envolve várias dinâmicas, algumas se caracterizam por um processo de participação restrita e funcional, outras, por efetivar processos coletivos, inovadores de escolha e decisão. Dentre os mecanismos de participação que podem ser criados na escola, destacam-se: o conselho escolar, a associação de pais e mestres, o grêmio estudantil e os representantes de turma, como já explanado no tópico anterior. *“Para que a gestão democrática aconteça é fundamental criar processos e instâncias deliberativas que a viabilizem. Nessa perspectiva, o modelo tradicional de organização da escola ainda é um grande obstáculo, conferindo ao diretor ou equipe diretiva as prerrogativas de decisão sobre a escola, e sua comunidade. Mesmo com a existência de legislações que amparem a construção de uma gestão descentralizada, é preciso que a própria instituição escolar transforme sua cultura na perspectiva do diálogo igualitário, da horizontalidade e do equilíbrio entre as forças que compõem a comunidade escolar”* (OLIVEIRA, LIMA e SÁ, 2012 p. 15).

Algumas perguntas se fazem necessárias quanto a uma orientação eficaz sobre a implantação da metodologia participativa: Como se dará a elaboração do Plano de Trabalho Anual? O que será considerado na atualização do Projeto Político Pedagógico? Que tipo de ações serão tomadas para fortalecer os aspectos democráticos da escola? Quanto tempo durante o ano letivo será reservado às unidades educacionais para planejarem coletivamente o currículo? Quais espaços a escola criará para a participação coletiva? Quem será chamado à participação? Que tipo de participação a escola proporcionará? Quais vozes terão vez e voto nas

deliberações? Como os colegiados escolares serão fortalecidos? Qual a metodologia será utilizada para viabilizar a participação de todos os envolvidos?

Além destes conceitos mais amplos, há também ações simples e práticas no dia a dia que ajudarão muito na construção da sistemática participativa da gestão democrática. *“Há muitas formas de convidar para participar. Nem sempre, o “bilhetinho” colado no caderno do filho é a melhor forma de trazer os pais ou a comunidade. Algumas sugestões: a) Preparar um cafezinho de confraternização periodicamente; b) Identificar os “artistas” da comunidade (quem canta, quem toca algum instrumento musical, quem dança, quem pinta, quem fotografa, etc.) e promover encontros periódicos com apresentações culturais; c) identificar as profissões dos pais e convidar para fazer oficinas na escola com os alunos; d) Identificar as ONGs, os grupos organizados do bairro e convidá-los para apresentar seus trabalhos na escola e vice-versa, ou seja, a escola “ir aonde o povo está”, participando de atividades promovidas por outras instituições ou equipamentos públicos do bairro e aproximar as relações, divulgar o trabalho da escola na comunidade; e) Identificar diferentes grupos étnicos, culturais e realizar apresentações para compartilhar com a comunidade: culinária, danças, músicas etc.; f) identificar na comunidade pessoas portadoras de deficiência e organizar depoimentos e diálogos com os participantes para compartilhar conhecimentos e experiências”* (ANTUNES, 2016 p. 116).

Para estimular a presença é importante que haja uma atmosfera envolvente e convidativa, devendo haver um local de reuniões que favoreça a participação, com direito a vez e voz. Assim, é fundamental compreender que a gestão democrática é muito mais do que um conceito intelectual, ou uma concepção de sociedade pautada pela democracia apenas, mas ter o entendimento de que a democratização da gestão é uma condição crucial para a qualidade da educação, possibilitando que a escola crie vínculos com a comunidade onde está inserida, montando o seu currículo na realidade local, dando sentido real à proposta pedagógica. A gestão democrática valoriza a qualidade da escola e dos conteúdos curriculares com uma visão sempre focada na formação de um indivíduo com autonomia, liberdade e cidadania.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No contexto histórico em que vivemos, não há mais espaço para uma gestão escolar moldada na hierarquia burocrática, autoritária e unilateral, que reflete uma escola que se limita a lecionar e informar. O momento atual reivindica

uma escola democrática que potencialize uma nova educação. A escola precisa ser repensada e ressignificada, precisa olhar além das suas paredes, estar sintonizada com outros espaços de formação, observar os direitos sociais, as diversidades étnico-raciais, as orientações afetivas e sexuais e a inclusão social. Deve trazer à realidade escolar a Lei n. 9394/96 que propõe uma nova concepção de educação, com foco na formação global do aluno, conectada ao mundo do trabalho e à vida em sociedade.

Conceder vez e voz à comunidade é a melhor maneira de solidificar uma gestão escolar democrática, funcional e efetiva, que proporciona oportunidades reais de participação pautadas pela responsabilidade e trabalho coletivo. Ao aproximar e estimular a relação entre os membros da escola, as diferenças são reduzidas e as desigualdades e as metas educacionais se consolidam. Uma gestão escolar compartilhada torna a escola um espaço mais atrativo e mais disponível para uma efetiva participação comunitária.

Dessa forma, a gestão escolar democrática, proporcionando espaços participativos tanto para concepção do seu projeto político pedagógico e para seus planejamentos para o ano letivo, quanto na formação de instâncias participativas como o conselho escolar, a associação de pais e mestres, o grêmio estudantil e os representantes de turma, terá grandemente ampliadas as possibilidades de transformação da realidade da escola.

Conclui-se que a forma democrática de administrar a educação se constitui naquilo que se denomina “um fazer coletivo”, que indica um estado de permanente processo, uma transformação contínua e continuada, uma mudança que se baseia nos conceitos que emergem de uma nova sociedade, que deseja uma educação com qualidade, e uma escola que priorize o desenvolvimento do ser humano, preparando-o para o mundo do trabalho e para uma cidadania plena.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela; **O Conselho de escola, a associação de pais e mestres e o grêmio estudantil como espaços de exercício de cidadania participativa**. Revista Parlamento e Sociedade, São Paulo, 2016.

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. **Gestão Escolar**. IESDE Brasil, 2009.

BLOG TUTOR MUNDI, **O Projeto Político Pedagógico**. <https://tutormundi.com/blog/projeto-politico-pedagogico>. Acesso em 08/06/2021.

BRASIL, Ministério da Educação, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil**. Brasília – DF – Dez/2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, H. **“Ação Integrada. Administração, Supervisão e Orientação Educacional”**. Petrópolis, Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

OLIVEIRA, Eloíza S. Gomes; LIMA, Elma C; SÁ, Márcia S. M. M. **“Gestão Educacional: Direção, Coordenação e Supervisão”**. Curitiba, IESDE, 2012.

SILVA, Naura S. C. F. C; **“Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico”**. Curitiba, IESDE, 2012.

SILVESTRE, Magali A; **A gestão escolar e a participação nos processos de tomada de decisão: relações de poder na escola**. Revista Parlamento e Sociedade, São Paulo, 2016.

## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO ENTRE SURDO E OUVINTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES



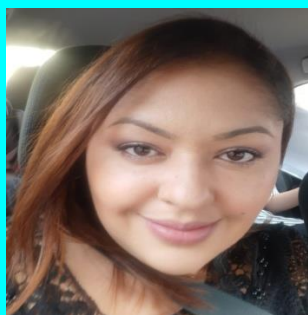
**Tatiane Aparecida de Araújo**

Formada em Pedagogia, com Especialização em Alfabetização e Letramento e em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual.



**Tiago Antônio de Araújo**

Mestre em Educação, Formado em Pedagogia, com Especialização em LIBRAS, e em Práticas de Letramento e Alfabetização de Surdos.



**Samara Elyza Macedo de Araújo**

Mestre em Educação, Formada em Letras e em Pedagogia, com Especialização em Gestão Escolar.

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa sobre como se estabelece a relação do ouvinte com o mundo da surdez no contexto da educação inclusiva, levantando as dificuldades e facilidades deparadas nessa interlocução, e focalizando o processo desse ouvinte em contato com a língua de sinais. Mediante análise bibliográfica foi evidenciado que a proposta de uma educação bilíngue pode ser de grande importância para o letramento do aluno surdo. Nesta perspectiva, as escolas devem ser reestruturadas para que os professores tenham condições de se capacitarem para atender todos os alunos de modo igualitário. Neste sentido, os professores devem estar abertos a compreender as diferenças educacionais dos alunos surdos e ouvintes, para que possam auxiliá-los através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam essas diferenças. Este artigo tem como objetivo



estabelecer discussões acerca dos limites e das possibilidades da relação do ouvinte com o mundo da surdez, levantando as dificuldades e facilidades deparadas nessa interlocução e focalizando o processo desse ouvinte em contato com a Língua de Sinais. A finalidade é compreender Libras, a Língua Brasileira de Sinais, no contexto bilíngue e sua construção pelo sujeito surdo e sua influência, refletindo sobre sua magnitude e sua importância para sua identidade surda. Bem como, nos processos que podem estar presentes nas atividades de produção do sujeito, podendo, do ponto de vista didático, funcionar como ferramentas para ensinar e aprender, onde a relação entre a criança surda e a ouvinte venha propiciar a construção de uma aprendizagem significativa

## **INTRODUÇÃO**

Atualmente, vivemos num contexto social em que as pessoas necessitam apresentar domínio do código linguístico e ser letrada, a fim de que possa ter acesso aos bens sociais, culturais, econômicos e ao lazer.

Para o aluno ouvinte, são muitas as dificuldades que se entrelaçam às inúmeras possibilidades de aprendizagem, convencionais ou não. Desse modo, alunos ouvintes, mesmo com inúmeros percalços ou que possam vivenciar no processo de ensino e aprendizagem, conseguem alcançar aprendizagens significativas, através de boas interações e boa metodologia. Nesta perspectiva, o papel do professor é preponderante para que os alunos possam avançar em suas conceitualizações no sentido do alcance de aprendizagens, cada vez mais, significativas.

Para o aluno surdo, o processo de aprendizagem é bastante complexo. E é nessa perspectiva que aqui se apresentam proposições acerca das relações entre o mundo ouvinte e o surdo, sobretudo, no contexto escolar.

Compreender como se constrói o relacionamento do ouvinte com o “mundo” do surdo e como se dá o seu envolvimento, pode-se chegar ao esclarecimento das dificuldades/facilidades encontradas nesse contato.

É sabido que nas relações que se estabelecem no contexto dos processos de ensinar e aprender, são construídas inúmeras aprendizagens, logo, todos podem aprender.

Se houver interesse dos profissionais da educação pelas relações que ocorrem na aprendizagem entre surdos e ouvintes, a promoção na melhoria na qualidade de ensino e uma melhor integração social dos indivíduos surdos tende a crescer.

O bilinguismo é uma proposta de metodologia de ensino que tornam acessíveis duas línguas no contexto escolar, auxiliando surdos e não surdos na perspectiva dos avanços nas aprendizagens.

Essa breve pesquisa poderá ser relevante tanto para os profissionais interessados em atuar na área de educação de surdos quanto para ouvintes que, por alguma razão, precisam se comunicar com os surdos em contextos diversos.

Por fim, espera-se que a pesquisa bibliográfica, aqui proposta, possa evidenciar a importância do trabalho de inclusão para alunos ouvintes e surdos.

## **DESENVOLVIMENTO**

A educação escolar do aluno com surdez é um desafio. Estudar a educação escolar das pessoas com surdez elucidada não somente às questões referentes aos seus limites e possibilidades, como também aos preconceitos existentes nas atitudes da sociedade para com elas.

É no contexto das salas de aulas que as crianças aprendem a conviver com toda sorte de diferenças. Aprendem a lidar com os conceitos de normalidade e anormalidade e ainda, aprendem a se modificar para atender a inclusão dos diferentes.

De acordo com Frias (2010) a inclusão dos alunos surdos na escola regular devem contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiz com as necessidades e especificidades deste alunado.

Requer também elaboração de trabalhos que promovam à interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado a circulação de todos. Assim, todos necessitam estar abertos às mudanças qualitativas, em todos os aspectos, em prol de um processo educacional verdadeiramente significativo do ponto de vista da inclusão.

O processo inclusivo deve acontecer, ainda que apresentem desafios, garantindo a todos uma gama de boas oportunidades. A presença do aluno surdo em sala de aula demanda que o professor reconheça a precisão da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam apropriados à forma de aprendizagem deste aluno.

Não obstante, se este aluno está na escola, cabe aos professores e membros da equipe gestora, criar situações para que este espaço provoque transformações e progressos a fim de dar seguimento a um dos objetivos da escola: ser um ambiente que promove a inclusão escolar e o respeito a todos os alunos, incluindo ouvintes e não ouvintes.

Diante de um panorama de constantes mudanças políticas, socioculturais e políticas que refletem no âmbito educacional, abre-se uma discussão. Uma abordagem amplamente difundida atualmente para o ensino de crianças surdas é o bilinguismo (FERNANDES, 2008, p.85).

O bilinguismo é uma proposta de metodologia de ensino que tornam acessíveis duas línguas no contexto do processo de ensino e aprendizagem escolar. No caso da surdez, essa abordagem preocupa-se em divulgar e estimular a utilização de uma língua que pode ser adquirida espontaneamente pelos surdos (a língua de sinais) sendo essa considerada como a sua primeira língua.

O bilinguismo é uma proposta de metodologia de ensino que tornam acessíveis duas línguas no contexto do processo de ensino e aprendizagem escolar. No caso da surdez, essa abordagem preocupa-se em divulgar e estimular a utilização de uma língua que pode ser adquirida espontaneamente pelos surdos (a língua de sinais) sendo essa considerada como a sua primeira língua.

Quadros (2005) esclarece que a educação de surdos, tendo uma proposta bilíngue, deve gozar de um currículo organizado com perspectiva visual-espacial para garantir ao aluno surdo o acesso a todos os conteúdos escolares na língua brasileira de sinais.

Neste contexto, o bilinguismo seria a proposta mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que se considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Para que o aluno surdo possa ter sucesso em sua vida escolar é imprescindível que o professor tenha conhecimento acerca das singularidades linguísticas e culturais desse aluno.

Na inclusão, parte-se da premissa que todos os alunos necessitam ter acesso aos conhecimentos de modo equitativo. Lacerda (2006) aponta que a inclusão escolar é um processo dinâmico e gradual, que toma diversas formas a partir da necessidade dos alunos. Nesse sentido, o professor é responsável por incentivar e mediar à construção do conhecimento através da interação do o aluno surdo com os seus colegas.

Com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, o aluno tem a possibilidade de se expressar, se comunicar e interagir com o mundo ao seu redor. Outro aspecto primordial é a socialização da criança surda com o meio a qual está inserida, sendo no âmbito educacional ou no seu cotidiano, pois o aluno deve ter por direito acesso ao ensino de libras que é previsto em lei.

Uma decisão de especial relevância para educação dos surdos no Brasil foi a proposição aprovada pelo Congresso Nacional, ao sancionar a lei federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que declarava nos seus três primeiros artigos:

Art.1º: É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art.2º: Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art.3º: As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

LIBRAS é a primeira língua natural do surdo e deve ser apresentada ao aluno desde cedo, num modelo em que com a escola bilíngue que traz em sua proposta que todos tenham acesso ao ensino especializado não somente para alunos com surdez, mas também aos ouvintes, pois com essa proposta ficaria mais fácil para o aluno surdo interagir mais e ter sua autonomia.

Atualmente para ajudar na inclusão estão presentes nas salas de aulas os intérpretes de LIBRAS.

Em geral, ao convocar a presença de um intérprete de línguas de sinais, as pessoas não se dão conta da complexidade que envolve a realização dessa tarefa, pois não é suficiente conhecer os sinais, e sim saber transmitir ideias da língua oral para a língua visuo-gestual, e vice-versa. Rosa (2003) descreve que os intérpretes representam a ponte entre dois mundos diferentes, o mundo visual dos surdos e o mundo oral dos ouvintes. Na escola, além da complexidade da aprendizagem que os alunos enfrentam cotidianamente ainda há necessidade do aluno surdo se “adequar” as dificuldades que são enfrentadas pelos demais colegas da turma. Sobretudo na fase da escolarização, o aluno que apresenta qualquer deficiência está fadado ao interesse da escola pela inclusão. Se há o entendimento de que a inclusão é importante para todos, todos aprendem com a inclusão.

Deste modo, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – surge como estratégia educacional de comunicação e aprendizagem para alunos surdos.

O desconhecimento dessa forma de comunicação, LIBRAS, pelos professores ouvintes podem não permitir o aprendizado pleno e efetivo dos alunos surdos frente aos conteúdos propostos em sala regular e de recursos, nas salas do AEE- Atendimento Educacional Especializado.

Além das atividades que são desenvolvidas para os alunos surdos, todos os profissionais da escola devem participar de cursos, reuniões e atividades de aprendizagem de Libras, pois somente assim poder-se á efetivar a inclusão do aluno no ambiente escolar e futuramente a inclusão do aluno na sociedade.

Saliente-se que não é somente nos cursos de formação inicial para professores que se efetiva a aprendizagem da LIBRAS. Como código de leitura, escrita e comunicação cabe ao docente e demais funcionários que acompanham a rotina dos alunos surdos, estudo amplo, com ênfase na prática da comunicação visando a compreensão do aluno e seu uso real nas práticas cotidianas.

Essa real inclusão se dará, no momento que o professor pedir para o aluno buscar algo na biblioteca, na secretaria ou em outro lugar e o funcionário que atendê-lo conseguir compreender sua linguagem, realizando práticas inclusivas como é determinado na legislação que trata do assunto.

No contexto das dinâmicas que envolvem os processos de ensinar e aprender, são muitos os limites ao aprendizado de todos, sobretudo de alunos surdos. No entanto caberá a equipe gestora e professores, pensar estratégias e alternativas visando à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que acolha a todos com qualidade educacional.

Cabe à escola a missão de desenvolver uma identidade na pessoa surda sem excluí-la da sociedade.

Assim, o bilinguismo permite que, dada a relação entre o adulto e a criança, esta possa construir uma autoimagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes. A proposta bilíngue possibilita ao leitor surdo fazer uso das duas línguas, escolhendo a qual irá utilizar em cada situação linguística (KUBASKI & MORAES, 2009, p. 15).

Pode-se notar que o bilinguismo é uma ferramenta de extrema importância na inclusão de crianças surdas na sociedade em geral, infelizmente, os desafios são grandes, já que este é um assunto novo para professores e pesquisadores. Mas com os avanços dos estudos os grandes desafios do bilinguismo serão vencidos e finalmente a sociedade poderá ter uma escola bilíngue, e inclusiva. Para tal construção, urge a necessidade de que o poder público de todas as esferas proporcione a consecução de políticas públicas efetivas, comprometidas com todos os alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação inclusiva tornou-se política referencial no Brasil, a fim de atender às pessoas com deficiência. Pode-se chegar à conclusão de que houve mudanças

positivas a respeito da inclusão de surdos na sociedade e na escola, mas existem ainda grandes desafios a serem enfrentados. Um deles é criar uma proposta educacional bilíngue que atinja toda a população por conta da dificuldade na preparação e qualificação dos profissionais envolvidos e, maior ainda é a dificuldade de preparar as pessoas que não estão ligadas à educação para essa nova proposta prevista em lei.

Outrossim, não se pode pensar em inclusão para todos, se não houver mudança substancial no processo de ensino e aprendizagem escolar, se não forem pensadas propostas educacionais pautadas nos princípios gerais da educação inclusiva como garantia a todos, principalmente, visando a inserção do aluno surdo nas práticas escolares e, conseqüentemente, nas práticas sociais.

No que se refere ao acesso educacional de alunos surdos, muitos foram os avanços, sobretudo no que se refere às possibilidades apresentadas pela lei federal 10.436.

No entanto, os limites para a inclusão de surdos estão postos. Não é à toa que as taxas de evasão de alunos deficientes, no contexto do ensino público é enorme. Quanto mais desafiadora a deficiência, maior a dificuldade da escola na constituição de uma pauta inclusiva, perene e bem delineada.

Com o ensino de libras como primeira língua para surdos tem caráter instrumental e prático para que estes possam aprender através da comunicação. Práticas excludentes na escola não podem ser mais valorizadas ou enfatizadas. Deixar alunos sem o atendimento adaptativo necessário poderá significar deixar o aluno mercê de sua própria sorte.

Mas como a escola pode contribuir com o aluno surdo no contexto da sua escolarização?

O ensino das libras é urgente, num contexto educacional diverso em que a deficiência, costumeiramente, é tratada como anormal.

Por fim, ouvintes e surdos estão inseridos na escola e necessitam ser oportunizados. São nas oportunidades educacionais inclusivas que moram a riqueza das aprendizagens significativas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Brasília: Senado Federal, 2002, disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/10436](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/10436). Acesso em: 27 jul. 2020.

FERNANDES, E. **Problemas Linguísticos e Cognitivos do Surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. S/D. Disponível em: Acesso em: 18 ago. 2020.

LACERDA, C.B.F. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e a língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial - Programa Nacional de apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2005.

KUBASKI, C; MORAES, V. P; **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**; IX Congresso nacional de educação- EDUCERE; III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia; PUCPR, 2009.

ROSA, A. S; **A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes**, In Silva, I. R; KAUCHAKJE, S; GESUELI, Z. M (org.) Cidadania, surdez e linguagem, Desafios e realidades; 4ª edição, São Paulo: Plexus, 2003.





## **POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE, DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS.**

**Cibele Maria de Paula Cuencas**

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Sucesso Escolar, Psicopedagogia , Educação Ambiental e Atendimento Educacional Especializado.

### **RESUMO**

Este artigo exposto busca mostrar em seu registro um pouco da história do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil, e como este movimento de classe observa o que o mesmo estaria ocorrendo no mundo. Demonstra a intenção de observar mais detalhadamente os caminhos possíveis para uma visão panorâmica do quadro de inclusão no cotidiano escolar, bem como a preocupação em aperfeiçoar o trabalho desenvolvido para que se faça cada vez melhor e mais inclusivo. A leitura que será apresentada nos leva a refletir sobre um breve histórico do movimento político das pessoas com deficiência, a inquietação com a educação e aprendizagem na escola, a compreensão da criança com dificuldade de aprendizagem e o desenvolvimento de competências com intervenções docentes.

### **INTRODUÇÃO**

Para que seja possível verificar a trajetória da inclusão foi necessário relatar o “Histórico do movimento político da pessoa com deficiência”, pois para nossa compreensão e entendimento, existe a necessidade de saber o início do caminho percorrido historicamente pela luta dos direitos das pessoas com deficiência, sim, é necessário conhecer esse percurso. O movimento educacional, por sua evolução, como se modifica se atualiza, o ser humano em sua igualdade ou totalidade, também em constante evolução, a inclusão destas crianças em todos os níveis e modalidades da educação, necessita de um olhar mais atento para acolher.

Este artigo tem por objetivo investigar o que os alguns teóricos dizem da relação entre escola e dificuldade de aprendizagem, como os professores atuam diante as estas dificuldades em especial com os alunos no ensino fundamental I. Com alguns referenciais teóricos da área, será possível entender melhor como funciona a dinâmica escolar, ou pelo menos como deveria funcionar, e poderemos responder como a dinâmica dos professores pode colaborar no desempenho escolar de uma criança com

necessidade educacional especial e influenciar sobre sua vida diária. Dessa forma constatamos que os conhecimentos sobre as formas de funcionamento da escola podem contribuir para o diagnóstico, encaminhamento e acompanhamento terapêutico da criança, auxiliar o grupo familiar, e assim propiciar aos professores oportunidade de trabalhar com êxito na aprendizagem e autonomia dos seus alunos.

Quando se está diante de uma criança com dificuldade de aprendizagem, não significa que esta criança não aprenda, mas sim que seu processo de aprendizagem está sendo comprometido por algum motivo.

Com isso, há necessidade de entendermos como funciona a dinâmica em sala de aula, e assim podermos responder: Como as atividades em sala de aula podem colaborar na aprendizagem e autonomia de uma criança, e colaborar com sua vida diária? Qual a importância da escola nesse processo?

Contribuir para que o professor do ensino fundamental I saiba como desenvolver seu trabalho em sala de aula, e a partir daí fazer com que todos os alunos possam construir seu conhecimento. Trabalhar a formação continuada e propiciar que os professores estejam preparados para identificar estas crianças, para que a escola possa encaminhá-las aos setores responsáveis.

Propiciar a educação integral na escola, e que eles tenham as mesmas oportunidades possíveis.

Problematizar o tema e proporcionar aos alunos uma vida digna, democrática, formar cidadãos críticos e que saibam enfrentar com clareza a própria vida.

A dificuldade de aprendizagem, se não for descoberta a tempo sua causa, pode fazer com que a vida da criança e professores se torne muito difícil, pois ambos acabam tendo prejuízos, e os professores não poderão dar um direcionamento para que a criança caminhe com autonomia, ou seja, se torne capaz de ser independente e consiga ter evolução na sua aprendizagem o que irá refletir diretamente em sua vida.

## **BREVE HISTÓRICO DO MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

O pioneiro no Brasil no tema inclusão e o ensino formal das pessoas com deficiência foi o Instituto Benjamin Constat em 1.854, ainda que sem conseguir atender toda demanda de educação inclusiva, começou a incluir as crianças cegas oferecendo uma educação formal.

Em 1.856 Instituto Nacional de Educação, para crianças surdas e cegas, oportunizou atendimento para crianças surdas, naquele momento elas eram vistas como doentes e incapazes de aprender. Sendo assim passaram para as Instituições o

compromisso de educar, estas pessoas vistas como incapazes, verificou-se ainda a sociedade e o Estado se eximiu da responsabilidade.

Finalmente no século XX, em 1.932 com a criação da Pestalozzi e 1.954 com as APAEs, foram criadas as instituições para crianças com deficiência intelectual para começar atender a necessidade desses grupos.

Desde o início da década de 70, com os primeiros passos do movimento político das pessoas com deficiência, e em 1979, quando saíram para as ruas, deixaram de ser pessoas invisíveis, pois vivam institucionalizadas ou até mesmo somente restritas ao ambiente familiar. Começaram ter voz e vez, e mostrar ao mundo que nenhuma deficiência poderia limitá-los.

Os movimentos de classe favoreceram contra as barreiras atitudinais, físicas, que existiram da ideia de democracia e igualdade de todos.

Em 1.979 para deixar de ser fragmentadas, surgiu “A Coalizão Pró-Federação Nacional de Pessoas Deficientes”, tornando-se uma estrutura sistêmica para o movimento de luta em nível nacional, mesmo com meios de comunicação restritos, puderam perceber que tinham os mesmos ideais. Em 1981 ano internacional das pessoas com deficiência, com a ONU (Organização das Nações Unidas), foi incluído “a pessoa” – a pessoa com deficiência. Tornou-se um marco onde as pessoas com deficiência passaram a ser vistas, e suas necessidades específicas passaram a ser discutidas.

A missão foi tornar o sistema de saúde para todos, e fazer com que a pessoa com deficiência tivesse seu direitos de cidadãos reconhecidos, e deixasse de ser assistencialismo ou caridade a efetivação dos direitos dessa parte da população.

Apresentaram suas propostas para a Constituição Federal, sem objetivos políticos, e a conquista foi ter nos capítulos todos os seus direitos. A Coalizão afirmava a importância de uma articulação nacional do movimento para apreciação das demandas, para aumentar seu potencial de reivindicação de direitos.

A partir dessas estratégias foram criados os Conselhos da pessoa com deficiência, e em todos os seguimentos da sociedade, em nível municipal, estadual e nacional, passando a ter um movimento com conteúdo para o plano de governo e propostas para as formulações de políticas públicas.

O Brasil participou em 2.006 Conferência Mundial da Pessoa com Deficiência, sendo um tema para “Os Direitos Humanos”.

A proposta de inclusão do Século XXI é mudar a configuração de sociedade, quebrar barreiras, mudar atitudes, alterar sistemas para que a pessoa com deficiência passe a fazer parte de um todo na sociedade, sentindo-se parte dela.

As pessoas precisam se conscientizar e perceber para que possam quebrar as barreiras físicas, atitudinais, preconceituosas, excludentes, e assim concretizar nos espaços físicos e o direito de ir e vir de todos para todos, onde tenham liberdade, exerçam a democracia, para que tenham poder de decisão, escolha, e não porque sua cadeira de rodas não transpõe escadas, porque não tem acessibilidade, não tem livros em braille, o surdo não ter uma tradução em linguagem de sinais, configurando certamente exclusão, discriminação, dar visibilidade a essas causas contribuirá para uma sociedade justa democrática e inclusiva.

Com a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência- Lei Brasileira da Inclusão de Nº 13.146 aprovada em 06 de Julho de 2015, o sucesso é fazer com que a sociedade se prepare para receber e acolher a pessoa com deficiência garantindo seus direitos em educação, trabalho, saúde, esporte, lazer, cultura...

Podemos observar que o estabelecimento deste Estatuto é o resultante de um processo histórico das leis que foram criadas mediante as demandas apresentadas.

Em seu artigo 2º considera a “Pessoas com deficiência- aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.”

Seus objetivos são:

- Assegurar os direitos das pessoas com deficiência, e não conceder vantagens, através da promoção equiparação das oportunidades, e por último a garantia da autonomia da acessibilidade.

E em seu capítulo IV- Do direito a educação deixa evidente quanto a educação, relevante apontamento para esse artigo.

## **A EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA: INQUIETAÇÕES**

Em algum tempo aparentava que os saberes aprendidos na escola eram o suficiente e o necessário para uma vida toda, o professor era o centro do saber, o detentor do conhecimento, e o aluno não tinha espaço para participar.

Ficava em evidência a necessidade de permitir que os alunos com necessidades educacionais especiais, ou com dificuldade de aprendizagem tivessem oportunidades, principalmente dentro da escola, um lugar onde eles não só acumulem conhecimentos mas que esses conhecimentos lhe deem estruturas para que sejam livres.

A “Declaração Mundial sobre a educação para todos”, documento elaborado na Conferência Internacional sobre a Educação em Jomtien na Tailândia, no ano de 1990, demonstra a preocupação mundial sobre a qualidade da Educação no mundo, em um

contexto de aflição aos docentes, acelerado avanço da tecnologia e processo da informação.

Inspirados em Jomtien, especialistas no mundo inteiro elaboraram um relatório em março de 1993 até setembro de 1996, com o título de “Educação um tesouro a descobrir”, com objetivos e estratégias e revisão crítica à política educacional.

Destes grandes objetivos apresentou-se os quatro pilares da educação.

“Cada criança vivencia a aula em função do seu humor e de sua disponibilidade, do que ouve e compreende, conforme seus recursos intelectuais, sua capacidade de concentração, o que o interessa, faz sentido para ele, relaciona-se com outros saberes ou com as realidades que lhes são familiares ou que consegue imaginar (Perrenoud).

Com reflexão sobre as situações didáticas: “Eu, ensino, mas ele aprende?” (Saint Onge (1996), citado por Perrenoud.

A aprendizagem se dá simultaneamente, como instância alienante e como possibilidade libertadora.” (Sara Paín)

Desde que há estudos sobre a educação a alfabetização fracassada é vista como marginalidade, ignorância e outros nomes pejorativos, assim sendo a pessoa que não aprende não realiza sua função social.

“Convém diferenciar os problemas de aprendizagem tanto dos problemas de nível como daqueles exclusivamente escolares.”(Paín)

O professor reflexivo a ponto de saber a diferença dos problemas de aprendizagem daquelas que são exclusivas da do aluno com necessidade educacional especial.

A descoberta precoce das dificuldades e um trabalho de orientação psicoterapêutico grupal, com apoio pedagógico, ajudaria a amenizar e até mesmo evitar o fracasso na escola. Olhar para a criança e imaginar que sua autonomia, que será levada para a vida, pode estar diante da proposta e objetivo da aula, sendo no caso de crianças com dificuldade, preparada aula sob seus limites com o objetivo de atingir suas habilidades e competências. As realizações de intervenções precoces podem ser determinantes no processo de construção de conhecimento.

## **COMPREENDENDO A CRIANÇA COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

“Considera-se como fracasso escolar uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola.” (Weiss)

É inevitável deixar de observar um número significativo de crianças vindas do 3º ano do ensino fundamental I para o 4º e 5º ano, estejam ainda em fase de aquisição da escrita e da leitura, onde chegam em uma escola, em uma sala em média de 30 (trinta) alunos, tentemos imaginar trabalhar individualmente com um aluno com dificuldade de aprendizagem ou com um diagnóstico de síndrome ou deficiência.

Percebe-se um desafio, um percurso que faltou a estas crianças a oportunidade do crescimento cultural, falta da oportunidade da construção cognitiva e desenvolvimento da linguagem para que pudessem fazer parte do mundo letrado e desenvolvessem a competência da leitura e da escrita. Temos também a questão fisiológica destas crianças. No presente trabalho, esta sendo abordado a questão escolar e a falta de oportunidade.

“A escola não é isolada do sistema socioeconômico, mas, pelo contrário, é um reflexo dele” (Weiss), dependendo disso a qualidade de ensino que chega a estas crianças. O desinteresse e a falta de vontade de estudar são vistos como se fosse culpa somente da criança.

Para entender melhor a criança com dificuldade de aprendizagem e para poder se preparar para trabalhar com ela, existe a necessidade de entendê-la em seu global com os aspectos cognitivos e emocionais, assim podendo desenvolver os conteúdos e planejar as ações, sendo cada caso um caso, cada criança individualmente.

Com as pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita, “a alfabetização não é mais vista como a transmissão de conhecimento, e sim é resultante da interação entre a criança, sujeito construtor do conhecimento, e a língua escrita,...”

A pré escola prepara a criança para a vida prática, a e inicia todo o processo de alfabetização, assim ler e escrever o torna autônomo, mostra que ele cresceu perante o mundo, cumpre seu papel de cidadão fazendo parte da sociedade.



Figura 1: Lei Brasileira da Pessoa Com Deficiência.

## DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COM INTERVENÇÕES DOCENTES

Para Philippe Perrenoud, sociólogo e educador suíço, “Competência em educação é a faculdade de mobilizar diversos recursos cognitivos que incluem saberes, capacidades, informações, habilidades operatórias, e principalmente as inteligências com eficácia e pertinência, enfrentar e solucionar uma série de situações ou de problemas.”

Para poder mobilizar estes conjuntos de recursos, o docente deve estar preparado para isso, são diversos fatores que podem interferir na eficácia, um deles é a dificuldade de aprendizagem, ou seja, alunos com necessidades educacionais especiais.

É muito difícil manter o aluno em sala de aula, fazer com que sua aula seja mais interessante do que todo o avanço tecnológico de informações que eles têm nas mãos.

Celso Antunes diz que “caberia ao professor um papel radicalmente diferente do que anteriormente exercia: de agente transmissor de informação em selecionador



dessas informações seu decodificador, mostrando como descobri-las e selecioná-las e de que maneira a transformá-las em saberes.”

Como desafio que a educação vem impondo aos professores, vejamos rapidamente os quatro pilares mencionados, os quais buscam aprendizagens essenciais como direcionamento para vida.

- 1- Aprender a conhecer- permite ao aluno lidar com os conhecimentos desenvolvidos na escola, transformá-los em saberes para as práticas da vida diária. Quem aprende a conhecer aprende a aprender’. (Celso Antunes)  
Peneirar as informações e somente absorver as que são estritamente necessárias para as relações interpessoais, trabalho...
- 2- Aprender a fazer- desenvolve o preparo para a formação profissional, para o mundo do trabalho. Torna a aprendizagem significativa, aquela que acontece intencionalmente na educação infantil em ter habilidades para autonomia e práticas sociais.
- 3- Aprender a viver juntos – Deixar para traz a escola tradicional, e fazer com que o aluno descubra o outro, aprenda a ser solidário e cooperativo para assim poderem buscar e construir o conhecimento. A partir do momento que ele descobrir a si mesmo, será mais fácil o caminho para descoberta do outro.
- 4- Aprender a ser- Trabalhar o aluno inteiramente- espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal, ética e espiritualidade para que a pessoa possa adquirir sua autonomia, suas críticas, e que saiba tomar suas próprias decisões.

Ao darmos prosseguimento ao trabalho podemos afirmar que está em processo regular, trabalhamos o relatório com os professores (formação continuada), porém pelo contrário, surgem indagações, como desenvolver em sala de aula os quatro pilares.

O desafio ao docente é preparar suas aulas para despertar inteligências, e desenvolver as competências irá favorecê-lo em sala de aula e na formação continuada obter contribuições positivas.

Prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e reponsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagens, sensibilidade e relação com o saber com a lei delineiam um roteiro para um novo ofício. (Meirieu, 1989), ciatdo por Perrenoud em seu livro “10 novas competências para ensinar”.



Para a didática docente nas referências sinaliza , a importância de se trabalhar com textos que envolvam a criança ou adolescente, que sejam do seu interesse, que despertem nele a curiosidade em querer ler e escrever, vontade de se expressar sobre o que aprendeu.

Apresentar-lhe sempre um texto inteiro, e não fragmentado, que faça sentido.

Avalia-lo como um todo, no caso da matemática, será que ele não compreendeu o enunciado ou não sabe fazer cálculo?

Será que isso não vem acontecendo em nossas escolas?

Dúvidas, tantas indagações, farão parte do caminho da vida escolar até encontrarem a porta de entrada, para que assim sigam sozinhos e superem todos desafios.

Infelizmente ainda existem escolas/professores resistentes ao novo modelo de ensino, onde a tecnologia nos impõe a transformação. Nossas crianças estão cada vez mais cedo, desde bebês conectados à internet.

Professores ainda “agem na incerteza e na urgência”(Perrenoud 1996)

Para Perrenoud, “os professores devem dominar os saberes a serem ensinados, ser capazes de dar aulas, de administrar uma turma e de avaliar”.

Quanto ao modo de agir, cito: “Praticar uma avaliação formativa, um apoio integrado e outras formas de diferenciação, para evitar que as distâncias aumentem. (Perrenoud)

Então surgem as dúvidas docentes: O que e como ensinar? O que e como aprender?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A sala de aula nos remete a diversas situações nas quais permanecemos muitas vezes tentando compreender qual realidade estamos vivenciando. Desenvolver dinâmicas/competências como saber prever e prevenir a agitação, saber envolver os alunos distraídos ou perdidos, permitir que o aluno com necessidade educacional especial desenvolva sua autonomia, para que ele possa “administrar a progressão das aprendizagens”(Paín), necessita de ações corretas para as situações problema, visão longitudinal dos seus objetivos para o ensino, ter laços com as teorias e a prática, usar a abordagem formativa (defendida por Perrenoud), usar em favor da aprendizagem seus erros e obstáculos, despertar o desejo em aprender e se auto avaliar.

Que esse artigo com apontamentos de teóricos renomados, propicie uma reflexão quanto a exposição dos pensamentos, a forma de conceber a prática docente

e as competências, e que se permitam auto avaliar-se ao ponto de conhecer suas próprias incertezas.

Dominar o conteúdo com o despertar do aluno para o sucesso escolar, favorecendo que ele se aproprie do conhecimento e que este os insira em suas práticas diárias. Repensar sua articulação entre a teoria e a prática, ter empatia, lembrar-se que a compreensão envolve muitos contextos e a transposição didática diferenciada pode resultar em aprendizado.

Dialogar sempre, partir de seus conhecimentos anteriormente adquiridos, e assim dar continuidade aos conhecimentos científicos. “ A competência do professor é, então, essencialmente didática.”(Perrenoud).

Desestabilizar o aluno apenas o suficiente para chegar a um “ponto de entrada em seu sistema nervoso”(Perrenoud) e assim levá-lo a reestabelecer o equilíbrio.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 10. ed. Petrópolis-RJ : Vozes, 2012.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 4. ed. RJ : Wak editora, 2014.

DIAS, Lucinda. **Problemas de aprendizagem**. 2. ed. SP: Editora Antroposófica Wak LTDA, 1995.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1986.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**.2.ed SP: Cortez, 2013.

MINAYO, M.C.S.; MINAYO GÓMEZ, C. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC 2007.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamentos dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Arts Médicas Sul, 2000.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de aprendizagem**. 3. ed. RJ : Wak editora, 2011.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica** uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 10ª. ed. RJ : DP&A, 2004.

## CONCEPÇÕES VYGOTSKYANAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTERSOCIAL E EDUCACIONAL.



**Fábio Henrique da Silva**

Formado em Pedagogia, com Habilitação em Administração e Supervisão Escolar, com Pós-Graduação em Mídias na Educação, Docência no Ensino Superior e em Africanidades na Educação Básica.



**Viviane das Graças Santos Gonçalves**

Formada em Pedagogia, com Habilitação em Administração e Supervisão Escolar, com Pós-Graduação em Direito Educacional, Mídias na Educação, Docência no Ensino Superior, Alfabetização e Letramento e Africanidades na Educação Básica.



**Yara Cristina Nieri**

Formada em Pedagogia e Educação Física, com Pós-Graduação em Mídias na Educação, Tecnologias do Ensino à Distância, Docência no Ensino Superior, Ensino Lúdico, Educação e Sociedade. Cursando Gestão e Supervisão Escolar.

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo revisar e relatar as idéias deixadas na literatura pelo psicólogo russo Lev Semioovitch Vygotsky, idéias que em sua época mudaram significativamente a maneira de pensar e entender o ser humano em sua dimensão psico-culturo-social. O trabalho de Vygotsky não foi desenvolvido a ponto de nos depararmos com uma “Teoria Vygotskyana”, inclusive em decorrência de sua vida muito curta (1896 – 1934), no entanto o conteúdo e a consistência de suas concepções, tanto para o ramo da psicologia quanto para a vida acadêmico-educacional, o tornam um dos mais importantes teóricos para as pesquisas e desenvolvimento de ambas. Através de suas concepções articulam-se formas de trabalho e expectativas de resultados possíveis dentro de um trabalho na educação

escolar que focalize o aluno como um indivíduo social, cultural e psicológico que se desenvolve através da interação harmoniosa desses aspectos.

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho tem como objetivo revisar o conjunto de concepções estudadas e deixadas por Vygotsky e vinculá-las ao trabalho realizado nas instituições escolares de educação básica para aprimoramento dos instrumentos utilizados no cotidiano escolar para um melhor desenvolvimento global das crianças atendidas.

Vygotsky foi membro de uma família bem estruturada e intelectual. No entanto, seus primeiros anos de formação educacional se deram em casa e somente aos 15 (quinze) anos começou a freqüentar um colégio particular para cursar o 2º grau.

Após a formatura secundária, ingressou no curso de Direito. Estudou assiduamente Psicologia, Filosofia e Literatura. Enfim, anos depois se formou em Medicina seguindo a pauta de seu grande interesse em desvendar a neurologia humana, a fim de entender seus aspectos psicológicos.

Com o apoio de colaboradores, iniciou grande produção literária embasando a Psicologia na educação e o desenvolvimento humano intelectual.

A obra Vygotskyana, trabalhada tanto no campo da Psicologia quanto no da Educação, é embasada no seguinte pensamento: a união dos aspectos psicológicos responsáveis pelo desenvolvimento social humano com as características sócio-históricas adquiridas pelo ser humano ao longo de sua vida.

Seguindo essa trajetória de raciocínio defendida por Vygotsky chegaremos à formulação de uma nova idéia de como se trabalhar Educação Física escolar de modo a desenvolver os alunos como ser humano completo, em todas as suas dimensões: física, motora, psicológica, cultural e social, onde estas três últimas podem ser incorporadas no termo “psico-culturo-social”.

Essa concepção abordada e trabalhada por Vygotsky nos leva a fazer uma análise qualitativa do comportamento e desenvolvimento humano ao longo das várias etapas da vida.

## **A MEDIAÇÃO POR SÍMBOLOS**

Para Vygotsky o processo de mediação, que seria, por conceito, uma intervenção de algo em uma ação, tem papel fundamental na formação do sujeito. Através desses elementos de mediação, o homem interpreta os mais variados

acontecimentos e situações e os transforma numa conceituação pessoal que vai variar de acordo com os princípios e valores adquiridos e formados por ele até o momento.

Através dessa absorção de informações, que sofrem ação dos elementos de intervenção e terminam por formar um parâmetro de idéias e conceitos novos, o ser humano vai dando forma e consistência ao seu conjunto de características individuais (fenótipo, que nas Ciências Biológicas é definido como o produto da junção do biótipo – características biológicas próprias – com a ação do meio ambiente onde o homem está convivendo).

Os referidos elementos mediadores classificam-se em dois grupos: instrumentos e signos. Os primeiros constituem ferramentas físicas que o homem cria, adapta e readapta conforme seus objetivos e suas necessidades, ajudando-o a transformar a natureza. Já os segundos elementos, os signos, são ferramentas encontradas pelo homem como um meio que auxilia na resolução de problemas do ambiente psicológico. Eles têm por objetivo ajudar o ser humano em condições que exijam atenção e / ou memorização.

Esses dois elementos se fundem na formação intelectual do sujeito, porém, caminham por trilhas distintas. Os instrumentos são formados pelo homem para o auxílio em tarefas externas (de dentro para fora do indivíduo), ou seja, em tarefas concretas. Por sua vez, os signos surgem conforme as necessidades humanas nas tarefas internas (voltadas de fora para dentro do indivíduo), ou seja, em tarefas psicológicas.

É de suma notoriedade que, com o passar do tempo o uso dos signos sofre grande evolução. Através de um processo de internalização, a mediação por signos torna-se cada vez mais interna, sem a necessidade de estímulos vindos do meio externo. Ressalta-se também, ao longo do desenvolvimento humano, a criação dos sistemas simbólicos que constituem e são responsáveis pela organização e articulação dos signos. As palavras de Vygotsky citadas abaixo demonstram a evolução intelectual do homem:

*“Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).”* (VYGOTSKY, p. 64, (2)).

Nesta fase de evolução, o ser humano não necessita mais de estímulos externos, pois os signos já se encontram internamente articulados e suas representações mentais lhe dão parâmetros para se situar no mundo real. A partir daí, o homem consegue agir mentalmente sobre o mundo: planejar, relacionar, comparar, decidir, etc.

Nesse momento, percebe-se que o indivíduo adentra as funções psicológicas superiores, que serão de suma importância nas relações sociais entre o indivíduo e os outros seres da sociedade em que convive.

## O PENSAMENTO E A LINGUAGEM

A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. Daí então, o trabalho de Vygotsky em estudar o desenvolvimento lingüístico e suas relações com o pensamento, processos mentais superiores.

“Na ausência de um sistema de signos, lingüísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitivo e limitado torna-se possível. A comunicação por meio de movimentos expressivos, observada principalmente entre os animais, é mais uma efusão afetiva do que comunicação. Um ganso amedrontado, pressentindo subitamente algum perigo, ao alertar o bando inteiro com seus gritos, não está informando aos outros aquilo que viu, mas antes contagiando-os com seu medo. (VYGOTSKY, p. 5, (4)).

A linguagem possui duas funções básicas: a principal é o intercâmbio social, pois os sistemas de linguagem são criados e utilizados pelo homem para que ele possa se comunicar com os seus semelhantes.

Considerando que as experiências vividas por um indivíduo são diferentes daquelas vividas pelos outros homens, surge a necessidade de generalizar e simplificar essas experiências em signos que possam ser passados aos outros.

Então, encontra-se a segunda função da linguagem: pensamento generalizante. Essa função tem por objetivo ordenar, agrupar e organizar os fatos e objetos em categorias e classes levando em consideração as suas similaridades.

Esses dois fenômenos, pensamento e linguagem, apresentam origens distintas e seu desenvolvimento ocorre por caminhos diferentes e independentes. No entanto, ao atingir-se um determinado ponto do desenvolvimento filogenético, essas duas trilhas se encontram e a linguagem se torna racional e o pensamento ganha forma verbal. Este momento de junção é visto por Vygotsky como algo excepcional no desenvolvimento da espécie humana. É neste momento, pois, que o biológico se transforma no que se denomina sócio-histórico.

Toda essa complexa junção e transformação é resultado da necessidade de inter-relação entre as pessoas em suas tarefas de trabalho.

Nessa ligação entre linguagem e pensamento, surge um novo conceito: o de significado. O significado das palavras é algo essencial, pois ele une o pensamento e a fala em pensamento verbal, organizando o mundo real a fim de definir os objetos a que ele se aplica e ainda possibilita a comunicação entre as pessoas envolvidas na relação.

Vale ressaltar aqui que o pensamento verbal não é expresso apenas através da fala exterior. Com o passar do tempo e, conseqüentemente, o desenvolvimento da capacidade de pensamento verbal, o indivíduo adquire habilidades que lhe proporcionam um discurso interno. Isto significa que para pensar nas soluções de problemas ou para tomar decisões, o sujeito não precisará mais falar a alguém ou com alguém, mas sim conseguirá através de uma fala consigo mesmo, de maneira internalizada, chegar às conclusões de que necessita.

## **O DESENVOLVIMENTO E O APRENDIZADO**

Vygotsky sempre buscou em suas obras relatar e entender aspectos do desenvolvimento e do aprendizado humano e verificar as relações entre os mesmos.

Através dessa sua abordagem ou Teoria Genética, Vygotsky muitas vezes discorda de outros grandes teóricos como Jean Piaget e Henri Wallon, que por sinal têm as mais completas e estruturadas teorias genéticas do desenvolvimento psicológico.

Vygotsky defende a visão de que o aprendizado é fator indispensável ao desenvolvimento humano satisfatório.

Nesse contexto, surge um conceito específico muito importante da concepção vygotskyana: a zona de desenvolvimento proximal. Esse conceito diz respeito ao nível de desenvolvimento que um indivíduo possui. Esse nível leva em consideração funções que o indivíduo pode executar com a ajuda de outro ser social, ou seja, funções que estão acima de seu desenvolvimento real (o que ele consegue fazer sozinho), mas que em breve ele conseguirá atingi-las, pois seu potencial é o suficiente para isso.

“A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento”.  
(VYGOTSKY, p. 97, (2))

Para que o desenvolvimento e o aprendizado se dêem de maneira harmoniosa e atinja os objetivos esperados, Vygotsky relaciona alguns fatores que devem caminhar paralelamente ao processo descrito acima. Esses fatores são: a intervenção pedagógica; o brincar e o desenvolvimento; a evolução da escrita na criança.

Através da inter-relação desses fatores, o indivíduo terá a capacidade de desenvolver habilidades como percepção, atenção e memorização. Essas habilidades atuarão como ferramentas indispensáveis na evolução do processo de desenvolvimento e aprendizado, pois assim o ser humano conseguirá atingir os resultados quando o ensino se adiantar ao desenvolvimento. E isso, na visão

vygotskyana, seria a maneira mais correta (se não a única realmente eficaz) de se aplicar uma intervenção pedagógica que resulte num produto final plenamente satisfatório (nível de desenvolvimento humano atingindo um grau mais elevado que o anterior).

## **BIOLÓGICO E CULTURAL: A SEGREGAÇÃO DAS CONCEPÇÕES VYGOTSKYANAS**

Após sua morte, os colaboradores de Vygotsky continuaram as investigações baseadas em seus pensamentos. Devido às ramificações possíveis de sua linha de pesquisa, seus colaboradores dividiram-se para aprofundar seus conceitos em cada vertente.

*“A neuropsicologia é uma área interdisciplinar, que envolve as disciplinas de neurologia, psiquiatria, psicologia, fonoaudiologia, lingüística e outras correlatas, e que tem como objetivo estudar as inter-relações entre as funções psicológicas humanas e sua base biológica”.* (LURIA, p. 56-57, (12)).

Três aspectos fundamentais caracterizam os desdobramentos das idéias vygotskyanas no trabalho de seus colaboradores:

a-) O funcionamento cerebral como base biológica do funcionamento psicológico. Alexander Luria através da neuropsicologia defende a tese de que o cérebro é um sistema aberto, em constante interação com o meio e transforma suas estruturas e mecanismos ao longo dessa interação. Logo, ele se adapta a diferentes necessidades da história humana.

b-) A influência da cultura no desenvolvimento cognitivo. Alexander Luria também realizou vasta pesquisa de campo para averiguar a relação entre o nível de desenvolvimento cognitivo (processos psicológicos superiores) e os fundamentos culturais e sociais dos indivíduos. Os resultados demonstram que ambos os fatores seguem direções proporcionais, ou seja, quanto maior o grau de cultura e sociedade, maior será o desenvolvimento psicológico superior.

c-) A atividade humana nas relações sociais. Alexei Leontiev estudou a atividade do homem no meio social e constatou que a atividade é uma base complexa de relação humana com o mundo, englobando objetivos conscientes e envolvimento coletivo e cooperativo. Na atividade humana, dois novos conceitos tomaram forma e importância: ações e operações. As ações caracterizam o que o homem deverá fazer para atingir certa finalidade. Já as operações relacionam as formas que o ser humano poderá utilizar para praticar as ações.



Apesar dessa segregação temática, os colaboradores de Vygotsky continuaram desenvolvendo suas concepções de modo a cada vez mais fortalecer as idéias e finalizar os trabalhos que, em vida, Vygotsky não terminou. As publicações de livros, pesquisas e revisões por parte dos colaboradores se deram por muito tempo após o falecimento de Lev Vygotsky.

## **APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DENTRO DAS CONCEPÇÕES VYGOTSKYANAS**

Percebe-se até aqui que o conjunto de concepções de idéias abordadas, estudadas e defendidas por Vygotsky tenta advertir-nos para um pensamento de formação humana completa. Ou seja, Vygotsky nos convida para analisarmos a importância do ser humano desenvolver-se em todas as suas esferas, especialmente àquelas que dizem respeito à sua formação intelectual, que são: psicológica, cultural e social.

Partindo desse ideal, surge a questão de como trabalhar pondo em prática tais concepções e abordagens. Paira aqui a dúvida das ferramentas de que se pode utilizar para tais finalidades. É aqui que aparece com destaque um importante componente englobado nos estudos de Vygotsky: a educação.

Como a educação pode juntar tantos subsídios fornecidos por esse teórico numa ferramenta que desenvolva ao mesmo tempo as dimensões intelectuais por ele mesmo citadas e tidas como essenciais e imprescindíveis ao desenvolvimento humano? Com certeza a resposta não é muito complicada: Através da Educação Física escolar.

A Educação Física escolar, apesar dos mais variados métodos de ensino e suas dificuldades em encontrar ao longo de sua história uma identidade dentro das instituições de ensino, tem por objetivo o desenvolvimento humano do aluno como cidadão social, despertando no mesmo sua visão crítica da sociedade e dando-lhes suportes que o ajudarão a investigar, entender e transformar fenômenos sociais que direta ou indiretamente age sobre si.

Para entender melhor como a Educação Física escolar atende às expectativas das concepções de Vygotsky precisamos conhecer o bloco de conteúdos que abrange esta disciplina obrigatória nos cursos de educação básica: brincadeiras, jogos, lutas, danças e esportes. Através da exposição desses conteúdos, percebemos o quanto é grande a diversidade de possibilidades de trabalho dentro dessa área. Os conteúdos estão diretamente ligados à cultura corporal do movimento, o que pode levar muitas

pessoas a um grande equívoco, o de achar que a Educação Física escolar trabalha apenas o aspecto físico-motor dos alunos.

No entanto, ao aprofundarmos a análise sobre esses conteúdos nos deparamos com uma enormidade de benefícios proporcionados por eles e que não estão ligados diretamente ao aspecto físico-motor. Todas as vertentes do bloco desenvolvem no aluno aspectos e valores morais, éticos, intra e inter-social, de cooperação, de competição saudável, de respeito e de capacidade intelectual.

Ao participar das atividades de uma aula de Educação Física escolar o aluno será colocado diante de situações que o farão desenvolver todos os aspectos psicossociais citados acima, pois as atividades sempre envolverão trabalhos em grupo, ou mesmo às vezes individuais, que exigirão raciocínio, cooperação, percepção, atenção, interatividade, capacidade de solucionar problemas, empatia, entre outras virtudes humanas.

A Educação Física escolar desafia o aluno a encontrar saídas novas para situações inéditas, o que segundo Vygotsky caracteriza um aprendizado e desenvolvimento eficazes:

“[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1991a, p.100-101)

Através dessas palavras de Vygotsky, percebemos o quanto seu conjunto de concepções tem relação direta com a educação, e, conseqüentemente, com a Educação Física escolar e seus blocos de conteúdos. Assim, podemos entender melhor o porquê da crescente evolução de suas obras dentro do âmbito escolar, incentivando cada vez mais uma prática docente completa que satisfaça o aluno por completo em todos os seus aspectos de desenvolvimento intelectual.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As concepções vygotskianas centram-se na idéia do desenvolvimento humano por completo. Ela defende a tese de que o homem se desenvolve proporcionalmente ao nível de relação psico-intersocial que possui.

O indivíduo, portanto, é um organismo ativo que internaliza culturalmente os estágios da evolução de processos psicológicos e sociais. Essas assimilações só são possíveis à medida que o indivíduo recebe estímulos que o desenvolva em todos os seus aspectos: físico, motor, psicológico, social e cultural.

Percebe-se no decorrer de seus trabalhos que Vygotsky aponta os três últimos aspectos acima citados como sendo os norteadores dos demais e, logo, são os mais difíceis de estimular.

Vygotsky mostra-nos uma concepção que chega próxima ao ponto de vista defendido por muitos teóricos importantes na literatura educacional, como Jean Piaget e Henri Wallon. No entanto, notam-se várias divergências entre eles quando partimos para analisar os aspectos que cada um considera mais relevante para o desenvolvimento do ser humano, pois Vygotsky defende assiduamente a ênfase no desenvolvimento dos aspectos psico-culturo-sociais.

Nesse contexto vygotskyano, a Educação Física escolar aparece privilegiada no âmbito educacional e social, pois ela se firma como uma valiosa ferramenta na busca do desenvolvimento humano completo.

Em síntese, o centro das idéias vygotskyanas é mostrar que cada vez mais o homem interage social, psicológica e culturalmente para evoluir.

## REFERÊNCIAS

- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 167 p.
- LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. São Paulo: Summus, 1992. 115 p.
- MARTINS, João Batista. **Vygotsky & A Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 112 p. – (Pensadores e a Educação, 7).
- OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. – (Pensamento e ação no magistério).

## AVALIAÇÃO DE ALUNOS ESPECIAIS EM SALAS DE AULA REGULARES.



**Luís Fernando Bevilacqua**

Formado em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial e Gestão Esclar.



**Geyson Adad Ataíde**

Formado em Artes, Especialista em Gestão Escolar.

### RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo acerca da avaliação dos alunos com necessidades especiais no contexto das salas de aula regulares. As atuais tendências em educação especial consideram importante que o aluno especial esteja inserido em uma sala regular e, simultaneamente, em uma sala de recursos multifuncionais, a fim de complementar a formação desse aluno. A compreensão por parte dos professores, tanto da sala regular, quanto da sala de recursos, e demais profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de que a avaliação é um recurso que permite a reflexão sobre a própria prática contribui para uma educação de qualidade. Abordamos, entre outros aspectos, a educação especial, avaliação e as adaptações curriculares como processo essencial para aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

### INTRODUÇÃO

Atualmente se ouve muito falar na importância da inclusão escolar, contudo pouco se vê ações reais que insiram os alunos com necessidades especiais no

ambiente escolar, pois simplesmente matricular o aluno no ensino regular não significa incluí-lo com seus pares e promover sua aprendizagem.

A inclusão almeja a construção de uma sociedade compromissada com as minorias, que valorize a diversidade humana, que respeite a dignidade de cada indivíduo, a igualdade de direitos a oportunidades e o exercício efetivo da cidadania com liberdade de expressão do pensamento e de escolha.

O assunto possui relevância, pois a problemática que envolve a educação de pessoas com necessidades especiais, além de ser permeada por questões sociais, econômicas e políticas em toda a sua história, abrange ainda, a barreira quanto aos aspectos referentes à atuação do professor de Atendimento Educacional Especializado em consonância com o trabalho do professor da sala regular.

Em nossa pesquisa abordamos o aspecto histórico da educação especial no Brasil, sobretudo acerca de sua evolução após dois importantes documentos (a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e a Declaração de Salamanca), com os princípios que embasaram a educação especial nos dias de hoje.

Após a abordagem desses documentos procuramos delimitar nossa temática acerca da avaliação de alunos especiais nas salas regulares, buscando amparo teórico nas discussões promovidas por autores como Santos (2010), Arruda e Castanho (2015) entre outros.

Diante de nossas descobertas adentramos especificamente na função da avaliação dos alunos especiais realizada pelo professor da sala regular, perfazendo um percurso teórico que define a atuação tanto do professor da sala regular quanto da sala de recursos multifuncionais.

Como resultados, podemos apontar a importância de um planejamento em consonância com as propostas pedagógicas das escolas, surgindo assim as adaptações curriculares como importante forma de atuação do professor, além da parceria que se deve estabelecer entre professor de atendimento educacional especializado e professor da sala regular e a “indissociabilidade” dos termos aprendizagem e avaliação no que se refere aos alunos especiais.

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE DOIS IMPORTANTES DOCUMENTOS: CONSTITUIÇÃO FEDERAL E DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.**

A declaração de Salamanca trata das políticas e práticas para tratar as crianças com necessidades especiais, com enfoque da inclusão destas crianças no

ensino regular, abordando o direito da educação para todos com enfoque central na educação especial.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2007, p.15).

Considerada um marco para a educação especial, a Declaração de Salamanca (1994) aborda de forma enfática o termo necessidades educativas especiais. Nesse sentido,

A educação inclusiva pode ser concebida como a capacidade de acolher a todos, independentemente de suas condições; possibilita revisão de nossas práticas, para assim, construir a escola da diversidade. Na escola de todos não há espaço para práticas que exijam o domínio de aprendizagem de todos da mesma forma; a inclusão acontece por meio do acesso a um currículo flexível e adaptado, atividades e materiais diversificados.

Segundo KASSAR (2012) apud ARRUDA e CASTANHO (2015):

No Brasil a educação especial para o atendimento educacional das pessoas com deficiências foi construída como uma modalidade do sistema regular de ensino e apresentada sem a interlocução com a educação comum, materializando-se como um sistema educacional paralelo em lugar de ser concebida para propiciar ao educando com necessidade especial o direito de acesso à escola pública. (KASSAR (2012) apud ARRUDA, CASTANHO, p. 4, 2015).

A constituição federal determina e garante o direito ao atendimento educacional especializado.

Art. 208 - O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III – Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Nesse ponto, há dois importantes tópicos a serem ressaltados. Em primeiro lugar, propõe-se uma comparação entre o texto do artigo 198, inciso III da Constituição Estadual com o artigo 208, inciso III da Constituição Federal, em que se percebe uma diferença substancial: o texto da primeira traz a obrigatoriedade de existência de vaga em escola próxima à residência do portador de deficiência - no atendimento ao exposto no inciso - o que não ocorre no texto da segunda. Isso é de fundamental importância, uma vez que o deslocamento dessas pessoas pode ser dificultado, conforme do tipo de deficiência que elas possam ter.

Há que se ressaltar, porém, que, em nível nacional, essa exigência é atendida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 53, inciso V, o qual declara:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

V – acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência. E, em seu art. 54, inciso III, essa mesma lei faz referência ao atendimento educacional especializado, a ser ofertado aos portadores de deficiência, trazendo: É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Sendo assim, fundamenta-se na concepção de direitos humanos, por uma igualdade de oportunidades garantindo o direito de todos à educação e a valorização das diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras com o objetivo alterar a estrutura tradicional da escola fundamentada em padrões de ensino homogêneo e critérios de seleção e classificação.

Partindo deste contexto não se pode negar que as práticas de ensino devem atender as necessidades educacionais de cada aluno, independente de possuírem ou não qualquer tipo de deficiência, porém não é isso que vem acontecendo, mesmo sabendo que é a grande chave para integração e educação das pessoas com deficiência. De acordo com Vágula e Vedoato (2014).

O projeto de inclusão escolar precisa ser assumido por todos, levando-os a repensar suas concepções para impulsionar novas possibilidades. A ação da escola precisa ser orientada pelos interesses e capacidades das crianças, contribuindo para o estabelecimento de um clima harmonioso, no qual o professor possa exercersua prática, atendendo o ritmo biológico de cada um. Cabe lembrar que, independente do contexto, a inclusão precisa acontecer, para que as crianças possam aprender com seus pares e atingir seu pleno desenvolvimento. A inclusão dos alunos cim necessidades educativas especiais não se faz por uma resolução ou decreto, mas com mudanças de atitudes, de concepções e compromissos do nosso papel transformador, considerando que a presença dessa criança na classe comum é proveitosa (VÁGULA e VEDOATO, 2014, p.3).

Para suprir o atendimento a essa grande demanda a instituição escolar deve incorporar em seu âmbito, mudanças que possibilitem a todos um ensino de qualidade, fazendo se 6 respeitar as diferenças e especificidades de cada um, deixando claro que a inclusão não é o aluno que tem que se adaptar a instituição e sim a instituição ao aluno, promovendo meios para que esse aluno se desenvolva, fazendo valer a constituição que ressalva que a educação é um direito de todos. E ao professor cabe encontrar meios para ensinar seus alunos no todo, ou seja, independentemente de suas limitações, seja ela qual for.

A entrada do aluno com NEE na escola regular, numa perspectiva inclusiva, proporciona um momento de reflexão para a educação brasileira, na medida em que possibilitam um processo de criação pedagógica, na inovação de procedimentos de ensino, novas estratégias metodológicas capazes de atingirem a potencialidade dos alunos num todo, respeitando as diferenças e levando-os a inserção no mundo e transformando-os em seres pensantes com atuação e autonomia.

As práticas escolares tradicionais não dão conta de atender à deficiência intelectual, em todos os seus aspectos, assim colocando que como

proposta de uma educação inclusiva a possibilidade de reorganização escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar numa flexibilização de currículo e planejamento inclusivo. Um projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas, repensando o papel da escola e seus objetivos educacionais. (OLIVEIRA, p. 25, 2004).

Assim, mesmo com indicativos de que a educação especial no Brasil, começa a caminhar após a promulgação da Constituição de 88, somente após a publicação da Declaração de Salamanca (1994) percebemos grandes passos rumo a uma educação inclusiva.

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESPAÇOS, RECURSOS E AVALIAÇÃO**

Entendia-se que a educação especial organizava-se de forma paralela à educação comum, sendo o mais apropriado para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiências, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação a estrutura organizada pelo sistema de ensino. Resultando em práticas enfatizadas apenas na deficiência e não na pedagógica.

Mas esse conceito vem mudando, pois o desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos têm contribuído para isso, a partir da Declaração de Salamanca, a definição das necessidades educacionais especiais passou a ser disseminada, estabelecendo como princípio que as escolas de ensino comum devem educar todos os alunos, não excluindo crianças com deficiência. A esse respeito, Vágula e Vedoato (2014) indicam que:

[...] uma nova concepção de escola precisa ser desenvolvida, a fim de que experiências educacionais possam contribuir com a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, tornando a escola um espaço acolhedor, de aprendizagem, sustentado por uma prática educativa que favoreça novas formas de compreensão sobre a deficiência, redefina o planejamento e acompanhe a trajetória escolar dos alunos, contribuindo com a crença da possibilidade de mudança e aprendizagem de todos. É necessário criar uma imagem positiva em relação aos alunos que estão em processo de inclusão, desenvolvendo conteúdos atitudinais, trabalhando o respeito, valores e cooperação (VÁGULA e VEODATO, 2014, p.55).

A educação especial, por sua vez, converte-se em uma modalidade transversal de educação escolar que permeia todos os níveis, etapas e modalidades de educação, por meio da realização do atendimento educacional especializado, definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais, orientando e colaborando com a educação regular comum, em benefício de todos os alunos.



Partindo do princípio de que a educação é um direito de todos, o atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais, em ambiente escolar comum, ou em grupos especializados, está assegurado na Constituição Brasileira.

Ações como a proposta no capítulo V – “A educação especial” – da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), vêm demonstrando a abertura do processo de atendimento educacional e a garantia de introduzir nele inovações, objetivando assegurar maiores possibilidades de integração do aluno com deficiência à sociedade.

A inclusão da criança com necessidades especiais na escola regular requer uma boa preparação tanto do aluno, de sua família, quanto da escola, para que todos se sintam capacitados a participar dessa integração.

Coll, Palacios & Marchesi (1995), fazem referência ao significado do conceito “Necessidades Educacionais Especiais”:

Em linhas gerais, isso quer dizer que o mesmo [*o aluno*] apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade. (COLL, PALACIOS e MACHESI, 1995, p.11).

Ao ressaltar o papel da escola, no referente à atenção específica e à maior variedade necessária de recursos, está-se tirando o foco da deficiência do aluno e passando à instituição de ensino a responsabilidade de ser capaz de proporcionar ao aluno uma resposta adaptada às suas necessidades, através de apoios suplementares.

As crianças com necessidades educacionais especiais, que outrora iam para escolas especializadas, têm atualmente direito de ser matriculadas em qualquer escola da rede regular. Essa mudança gerou um intercâmbio de experiências, de profissionais e de material, provocando a aproximação dos dois sistemas educacionais: o especial e o regular. De acordo com Passos, Bastos e Gomes (2011):

A filosofia inclusiva permitiu que os programas de educação especial fossem reconhecidos como modalidade do ensino regular. Essa conquista histórica ainda está sendo implementada, mas já permite que pessoas com deficiência participem da comunidade escolar mais próxima de sua residência com os mesmos direitos de outros alunos (PASSOS, BASTOS e GOMES, 2011, p. 9).

A integração, verbalizada como a melhor prática no processo de educação de crianças com necessidades especiais, implica reciprocidade. Mas o processo pedagógico baseado na integração deve ser gradual e dinâmico, adequado às necessidades de cada indivíduo.

A integração efetiva implica uma mudança total de atitude. Implica desmistificar a questão do convívio e da educação da criança com necessidades especiais e, para isso, é de máxima importância a interação dos profissionais, especialistas, e da família

do aluno. Para Passos, Bastos e Gomes (2011, p.145) “concebe-se que o papel da família é uma forma de inclusão necessária e que possibilita à escola, como um todo, se transformar e redesenhar seu perfil no caminho de uma educação de qualidade para todos”.

Na proposta atual, mais inclusiva, a criança especial participa do sistema educacional, não está fora dele. É esperado que ela, bem como os professores e toda a escola, conte com dispositivos que auxiliem seu pleno desenvolvimento escolar, sem sacrifícios.

No entanto, a inclusão na escola comum deve constituir um processo gradativo, que respeite as diferentes necessidades e interesses de cada criança. Antes de tudo, é necessário verificar se ela está preparada para freqüentar uma classe comum, na qual as diferenças (principalmente as que se referem à linguagem) serão evidenciadas pela comparação com os colegas ouvintes.

A integração da criança em classe comum da escola regular terá mais chances de sucesso se for gradativa e resultar de um estudo de cada caso, individualmente.

A família precisa fornecer aos professores os dados necessários para que eles entendam melhor as necessidades de cada aluno e possam prever o tipo de reação da criança no ambiente escolar. Esses dados incluem parecer médico, resultados das avaliações periódicas, informações de fonoaudióloga, etc. Segundo Passos, Bastos e Gomes (2011),

Na primeira entrevista com a família, sustentamos a importância da escuta dos pais e da criança, compreendendo o que é transmitido de geração a geração, ou seja, a cultura na qual estão inseridos. A criança não precisa necessariamente da expressão verbal para manifestar seus sentimentos e elaborá-los. O trabalho pode ser feito a partir do brincar, que é significativo, pois é também entendido como palavra. O importante é possibilitar muitas formas de expressão, além daquelas com o brinquedo (PASSOS, BASTOS e GOMES, 2011, p.103).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) além de ser de suma importância para atender às demandas do alunado com necessidades educacionais especiais, se constitui hoje como direito, previsto em legislação e uma gama de resoluções, decretos e leis que o consolidam como necessário tanto nas escolas de atendimento especializado quanto nas escolas regulares.

Uma das legislações que especificam as características das salas de recursos multifuncionais, voltadas para o AEE nas redes regulares, em âmbito nacional, é a Resolução 04/2009. Nela especifica-se que:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:  
I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;  
II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE

No inciso I, acima citado, podemos identificar que para o atendimento educacional especializado, faz-se necessária uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF). As SRMFs “foram instituídas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, via Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007” (ASFORA, 2012, p.35). As SRMFs foram criadas com “objetivo de dar suporte às escolas públicas na inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2012, p.35).

O conhecimento do professor acerca do funcionamento da sala de recursos multifuncionais é imprescindível para que o AEE seja de efetivo no atendimento aos alunos com NEE.

Quanto aos profissionais envolvidos no AEE, um aspecto relevante é que os professores tenham formação que lhes possibilite essa atuação específica, além da articulação desses professores da educação especial com os professores do ensino regular (ASFORA, 2012, p.36).

Além de todos os recursos necessários (humanos e materiais), vale ressaltar que a resolução prevê planos de trabalho específico às necessidades do alunado. E como nem todos os alunos apresentam as mesmas necessidades podemos pressupor que, para cada aluno, requer-se matérias e recursos diferentes, que deverão, na elaboração dos planos do AEE, serem descritos, conforme a necessidade do aluno. Também devemos atentar para o fato de que

As ações previstas para o AEE envolvem planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade aos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

A Resolução 04 de 2 de outubro de 2009, aponta Atendimento Educacional Especializado (AEE) como aquele que elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade. O AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajuda técnica e tecnologia assistiva.

## ESPAÇOS E RECURSOS

O aluno com necessidade especial é uma pessoa diferente no que diz respeito a cuidados e atenção. Ele tem uma personalidade que influi em seu comportamento, bem como necessidades de amor, sexo, respeito e contato social. Por isso, com a ajuda da família, a criança pode e deve representar um ser participativo da nossa sociedade.

A família deve ser também, orientada e motivada a colaborar e participar do programa educacional, promovendo desta forma uma interação maior com a criança. Também é fundamental que a família incentive a prática de tudo que a criança assimila. “A qualidade da estimulação no lar e a interação dos pais com a criança se associam ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência mental”. (WERNECK, 1997, p. 48).

A escola comum, por sua vez, também precisa dispor de recursos que tornem viável o processo de inclusão, como por exemplo: assessoria em relação à língua de sinais, se a criança tiver linguagem oral escrita, e às estratégias adequadas para propiciar o diálogo, na linguagem oral e/ou escrita; material que sirva de apoio para garantir a assimilação de conceitos novos; contato com professores que tenham vivenciado situações semelhantes; orientação de professores de Atendimento Educacional Especializado ou de salas de recursos multifuncionais. Podem ser feitas reuniões para trocar experiências, discutir diferentes enfoques do conteúdo e esclarecer dúvidas a respeito dos planos de atuação e de avaliação.

Em todos os níveis escolares (infantil, fundamental, médio e superior), é necessário levar em conta, tanto para o atendimento escolar comum quanto para o especializado, que existe um sujeito que precisa se desenvolver, aprender o conteúdo programático escolar e adquirir conhecimento do mundo e de si mesmo (social/escolar/psíquico).

Para que não se tenha diagnósticos errôneos é preciso estar atento aos indícios de que esses alunos apresentem necessidades educacionais especiais, pois somente após cuidadoso processo de diagnóstico e observações é que se pode levantar concluir um laudo acerca das dificuldades dos alunos, recorrendo à especialistas (médicos, psiquiatras, fonoaudiólogos etc).

A criança com NEE tem como dificuldade central o fato de não conseguir realizar uma atividade em detrimento de sua necessidade (seja física, intelectual. Motora).

A sala de recursos multifuncionais tem como princípio trabalhar com as dificuldades de aprendizagem, dando um respaldo para o trabalho do professor da sala regular e possibilitando assim a aprendizagem dos conteúdos (nos casos em que isso é possível). Assim:

O processo de apoio às necessidades especiais abrange responsabilidades que passam pela identificação de dificuldades até a participação nas tomadas de decisão para implementação de planos de programas educacionais. Nesse sentido, é essencial que se forneça o apoio direto para o educando nas áreas apropriadas de atividade, como ajuda em sessões práticas, além do apoio aos professores de sala de aula na preparação de materiais de ensino e apoio à criança no desenvolvimento de habilidades sobre o modo de viver independente (URBANEK e ROSS, 2011, p.149).

À medida que se adota a orientação inclusiva, torna-se necessário repensar os papéis dos professores da Educação Especial. Generalistas, ou seja, com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado, ou especialistas destinados a trabalhar com populações específicas, estes devem desempenhar funções fundamentais na integração de alunos com necessidades educacionais especiais, ajudando o professor da escola regular a encontrar soluções operacionais para os problemas que surgem na sala de aula e a desenvolver estratégias e atividades que atendem alunos portadores NEE.

Vale destacar a importância do trabalho articulado entre o professor da sala de aula e o professor do atendimento educacional especializado AEE, a fim de garantir as condições necessárias ao ensino e à aprendizagem das crianças com deficiência em classes comuns do ensino regular (CAVALCANTI, 2012, p.16).

Ao professor do AEE fica a importante missão de aplicar uma intervenção educativa e consciente no decorrer do processo de desenvolvimento do aluno, abrangendo todas as dimensões, seja no âmbito cognitivo, afetivo, psicossocial e orgânico.

Cabe ao professor, elaborar, executar e avaliar um plano de atendimento educacional especializado para o aluno; definir cronograma e atividades dos alunos, respeitando seus interesses, organizar as estratégias pedagógicas e elaborar e utilizar recursos acessíveis (ASFORA, 2012, p.36).

Desenvolver estratégias que possibilitem a aprendizagem precocemente e intervenções que mantenham o equilíbrio na sala de aula minimizam a ocorrência de conflitos e barreiras no convívio com os adultos.

## **AVALIAÇÃO E ADAPTAÇÕES CURRICULARES.**

O tema avaliação é muito amplo quando se trata de educação. No entanto, consideremos três aspectos em que ela pode ocorrer: o aluno, a prática educativa e a escola.

Quando avaliamos nossos alunos devemos levar em conta a diversidade a que estão sujeitos. Trabalhamos com a ideia de inclusão, de educação para todos, mas nem sempre a prática é favorável à realidade.

Para que o processo avaliativo desenvolvido pela instituição de ensino seja eficiente é preciso considerar o contexto de sua ocorrência, os objetivos e metas propostos nos planos de aula e no projeto político-pedagógico e, fundamentalmente, as pessoas envolvidas nesse processo (SANTOS, 2010, p.67).

A avaliação de nossos alunos não deve ser feita de maneira errônea, considerando assim suas inteligências múltiplas, seus limites e principalmente aprender a lidar com a forma que nossos alunos apreendem certos conhecimentos. Em relação aos alunos e diante das exigências dos sistemas educacionais, sobretudo no Estado de São Paulo, a avaliação da aprendizagem dos alunos tem acontecido, inicialmente com o intuito de diagnosticar as dificuldades dos alunos.

A avaliação diagnóstica é uma importante ferramenta para o professor. Sem descartar a avaliação prognóstica e a classificatória, quando o professor busca “remédios saneadores” (estratégias e procedimentos) que permitam um melhor acompanhamento do curso por todos os seus alunos (ROMÃO, 2011, p. 67) é porque tem clara em sua prática a função da avaliação diagnóstica.

Dessa forma não se trata de negar o modelo de avaliação tradicional. Trata-se de repensar a avaliação levando-se em consideração as necessidades reais dos educandos, colocando-os como peças centrais no processo de ensino-aprendizagem.

A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) é desenvolvida atualmente com intuito de verificar, a cada período de tempo (bimestralmente) se as competências e habilidades esperadas para o ano/série em que se encontram os alunos estão sendo apreendidas e reorientar o trabalho do professor.

Nesse sentido, diagnosticar não é somente rotular os alunos e classificá-los em determinado nível, como faziam as avaliações no modelo tradicional de ensino. Esta tarefa elava a prática do professor a um nível de excelência quando procura nortear suas ações mobilizando novas metodologias e intervenções.

Assim, no que se refere aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, a avaliação não deixa de ser importante. É preciso considerar os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Para Santos (2010, p.31):

Uma das principais ações pedagógicas a ser realizada pela escola no atendimento de alunos que apresentam necessidades específicas de aprendizagem e que resultará numa maior coerência do processo avaliativo é a realização de adaptações curriculares, modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo ou em aspectos dele, para acomodar os alunos com necessidades especiais.

A avaliação não deve ser encarada como punitiva, com um fim si mesma: reprovar ou aprovar. Deve, pelo contrário, ser uma ferramenta que permita a nós, professores, rever nossa prática, para lidar com a capacidade de nossos alunos, permeando a prática e a realidade das salas de aula. Nesse sentido, as adaptações curriculares podem servir como mola propulsora para o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, levando-se em conta que elas podem ser organizadas em três níveis diferentes: Adaptações no nível do projeto pedagógico, Adaptações relativas ao currículo da classe e Adaptações individualizadas do currículo.

Dessa forma, considerando os alunos com necessidades especiais, o professor pode diretamente contribuir para o desenvolvimento de sua turma, ao elaborar, juntamente com demais membros da equipe pedagógica (professor coordenador, professor da sala de recursos, orientador pedagógico e demais professores) as adaptações curriculares necessárias.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da pesquisa realizada podemos, a título de consideração final, dizer que a avaliação no contexto escolar, diferente do que se possa imaginar na realidade, não visa somente classificar os alunos em bons ou ruins.

O papel da avaliação no que se refere aos alunos especiais e seus resultados contribuem para que a escola, professores e coordenadores pedagógicos, compreendam as causas do insucesso dos alunos e possam juntos construir uma proposta de trabalho comprometida com a qualidade da educação. Nesse sentido, é certo que as escolas têm um currículo a seguir, uma proposta curricular. E essa proposta deve ser adaptada para atender aos alunos com necessidades especiais.

No caso dos alunos Especiais que estão nas salas regulares, as adaptações curriculares devem surgir como forma proporcionar o ensino e a aprendizagem respeitando o aluno enquanto sujeito: suas limitações e potencialidades, sua história de vida e, sobretudo, sua diferença.

## REFERÊNCIAS

ASFORA, Rafaella. **O atendimento Educacional Especializado nas Salas de recursos Multifuncionais**. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. 2º Ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Resolução Nº 04, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

CAVALCANTI, Tícia Cassiany Ferro. **Pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual**. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2012.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesus (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação** - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOMES, Candido Alberto. **A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, jul./ set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2017.

OLIVEIRA, José Pedro Garcia. **Formação do (a) gestor (a) escolar com desempenho profissional na educação básica**. III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. GT8 – A direção escolar: formação, profissionalização e democracia. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JosePedroGarciaOliveira\\_res\\_int\\_GT8.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JosePedroGarciaOliveira_res_int_GT8.pdf) Acesso em 25 ago. 2017.

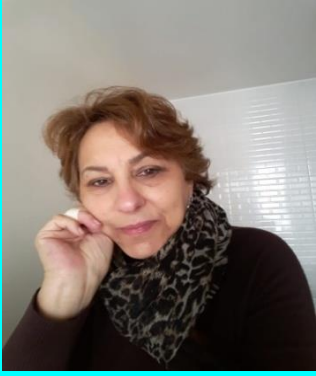
PASSOS, Marileni O. de A; BASTOS, Vívian de Camargo; GOMES, Walquíria O. **Fundamentos e Metodologia do Ensino Especial**. Curitiba: Editora Fael, 2011.

SANTOS, Josiane Gonçalves. **Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

URBANEK, Dinéia; ROSS, Paulo. **Educação Inclusiva**. 2.ed. Curitiba: Editora Fael, 2011.

VÁGULA, Edilaine; VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. **Educação Inclusiva e Língua brasileira de sinais**. Londrina: Unopar, 2014.





## **COORDENADOR PEDAGÓGICO: INCUMBÊNCIAS E DESAFIOS.**

**Elaine Cristina Piffer**

Formada em Pedagogia e Educação Física, com Pós-graduação em Distúrbios de Aprendizagem, Docência no Ensino Superior, Educação Especial e Inclusiva e Alfabetização e Letramento.

### **RESUMO**

Este artigo propõe destacar o papel do coordenador pedagógico e suas principais atribuições no contexto da gestão escolar, e, conseqüentemente, os principais desafios que este profissional precisa enfrentar para cumprir as demandas impostas ao cumprimento de sua missão. Nas práticas cotidianas surgem muitas indagações sobre quais as responsabilidades designadas ao gestor escolar e ao coordenador pedagógico dentro da instituição de ensino. A Educação não pode ser vista como um “produto” a ser comercializado, pois possui características inegociáveis, envolve um compromisso filosófico e um ideal humanitário. No entanto, cabe ressaltar que o fator econômico é fundamental para viabilizar a aplicação desses aspectos. Se não cumprir exigências legais e não honrar compromissos financeiros, a instituição fica incapaz de se manter e atingir seus objetivos educacionais. As responsabilidades do coordenador pedagógico estão voltadas à organização e planejamento do sistema educacional e na elaboração e execução dos projetos pedagógicos, garantindo a melhoria sistemática da qualidade da educação na sua instituição. Além de definir estratégias, métodos e conteúdos que serão aplicados e promover avaliação, capacitação e motivação do corpo docente, deve intermediar a participação das famílias e da comunidade nos processos coletivos, visto que a gestão participativa democrática tem ganhado força nas últimas décadas. Entretanto, o coordenador pedagógico se depara com situações desafiadoras no seu dia-a-dia. Sendo ele um profissional experiente, acaba sofrendo um desvio de funções, tendo de tratar uma série de questões do ambiente escolar que o afasta dos seus objetivos principais.

## **INTRODUÇÃO.**

A principal atribuição do coordenador pedagógico é estruturar e acompanhar todas as ações relacionadas aos seus principais agentes: alunos e corpo docente. Atentar à capacitação e formação continuada dos professores para que atinjam os objetivos pedagógicos e produzam o desenvolvimento progressivo dos alunos.

A tarefa de coordenador pedagógico não é uma tarefa fácil, é complexa porque envolve uma clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos plenamente assumidos (LIBÂNEO, 2001 p 39).

A formação requerida para a função de coordenador não deve se restringir apenas ao acúmulo de títulos, mas necessita de um olhar crítico e reflexivo sobre as práticas pedagógicas e como elas se atualizam e afetam seus alunos, a comunidade à sua volta, e o os agentes escolares, especialmente os professores.

O coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação, porém precisa resgatar sua identidade e consolidar um trabalho que vai muito além da dimensão pedagógica, possui caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas (GRINSPUN, 2006 p 31).

## **INCUMBÊNCIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.**

Enquanto a gestão escolar se ocupa da organização e da administração da instituição, adequando espaços físicos, contratando profissionais diversos, gerindo os recursos humanos, materiais e financeiros, cumprindo à legislação vigente para evitar prejuízos que levem a instituição ao fracasso, o Coordenador pedagógico é o profissional responsável pela atividade fim: promover uma educação de qualidade e que permita que a instituição seja conceituada e se perpetue.

É função do coordenador pedagógico, articular e mediar a formação continuada dos professores buscando alternativas para conciliar as atividades de apoio e formação dos professores, considerando todas as novas exigências educacionais. O coordenador pedagógico deve mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola para levar os alunos ao aprendizado. O coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Ele leva os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a

autonomia docente, sem se desconsiderar a importância do trabalho coletivo (OLIVEIRA, 2009 p 27).

Além da preocupação com a qualidade de ensino, que passa pela constante qualificação do corpo docente, o que requer tomada de decisões e mudanças para que a equipe ensine mais e melhor, também existem outras atribuições no seu dia-a-dia: envolver os profissionais de ensino com a comunidade para fortalecer relações comunitárias e democráticas. Avaliar sistematicamente o trabalho pedagógico para validar ações iniciadas e propor outras que levem à excelência. Criar um ambiente que desperte o desejo recíproco de ensinar e aprender. Buscar processos de ensino que melhorem o desempenho e o desenvolvimento dos alunos.

O coordenador tem na escola, ou pelo menos deveria ter, uma função articuladora, formadora e transformadora, ser o elemento mediador entre currículo e professores. Além disso, no modo particular de ver, é aquele que poderá auxiliar o professor a fazer as devidas articulações curriculares, considerando suas áreas específicas de conhecimento, os alunos com quem trabalha, a realidade sociocultural em que a escola se situa e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais. O coordenador acompanha, supervisiona, apóia, assessora e avalia as atividades pedagógicas curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Além disso, cabe ao coordenador relacionar-se de maneira profissional com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico e didático (PLACCO, 2003 p. 67).

O coordenador pedagógico é figura fundamental para o desenvolvimento escolar, que busca arduamente a melhoria do ensino e da aprendizagem. Para isso, além de ações pedagógicas muito bem definidas, é essencial que ele elabore um plano de trabalho, detalhando as ações, o período de realização de cada uma delas, os recursos necessários para realizá-las, bem como os responsáveis por cada uma dessas atividades.

O coordenador é peça fundamental no quebra-cabeças da dinâmica escolar mas é preciso que esse quebra-cabeças esteja em constante processo de formação. Com peças dispersas por todo canto, peças às vezes perdidas e não lembradas, mas ele vê o todo e organizará o aparente caos. Tanto o planejamento dos professores quanto o plano de trabalho do coordenador devem ser flexíveis, tendo como objetivo orientar suas ações de forma a atingir as metas da instituição de ensino. À medida que surgem questões, dificuldades ou problemas no decorrer do seu trabalho, o coordenador deve tratá-las imediatamente (FRANCO, 2008 p. 128).

O sucesso da atuação do coordenador pedagógico depende de algumas ações importantes: É necessário conhecer muito bem o Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como o Regimento Escolar da instituição que ele coordena. Estes dois documentos são o alicerce daquilo que a escola se propõe a realizar no processo educativo, bem como garantem que o trabalho seja coletivo, compartilhado e vivido intensamente por todos os agentes da instituição. Além disso, o coordenador é quem faz a ponte entre a família e a escola, orientando quanto ao desempenho escolar dos alunos e propondo soluções para as dificuldades de aprendizagem ou conflitos disciplinares, entre outros.

Junto aos pais, o coordenador elabora e executa programas e atividades de integração e estreitamento de relações. Esta parceria pode ocorrer tanto de maneira informal, no acompanhamento do desempenho escolar dos filhos, quanto formal, pela participação nos conselhos. A escola deve aprender a partilhar sua responsabilidade com os pais, por isso é de suma importância a presença dos pais em todas as instâncias de decisão das escolas. Além dessas atividades, o coordenador pedagógico propõe estudos, discussões e revisão do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, estimula a inter-relação entre projetos didáticos, assegurando a unidade pedagógica. Também deve acompanhar o processo avaliativo escolar e institucional cuidando dos aspectos organizacionais do ensino: coordenação de reuniões pedagógicas; elaboração do horário escolar; organização das turmas; distribuição de professores; organização e conservação de material e equipamentos didáticos; planejamento e coordenação do Conselho de Classe. Também é assegurada, no âmbito da coordenação pedagógica, a articulação entre gestão e organização da escola, mediante o exercício de gestão democrática participativa, descentralizadora e autônoma (VASCONCELOS, 2002 p. 107).

Apesar de tantas funções essenciais, é perceptível que este profissional atua em constante desvio e acúmulo de funções, realizando tarefas que pouco agregam em suas responsabilidades. Muitas vezes, a falta de profissionais para desenvolver todas as atividades exigidas no dia-a-dia de uma instituição, acarreta este tipo de situação. Entretanto, os desafios encontrados para que ele cumpra eficazmente os seus propósitos são inúmeros e merecem uma cuidadosa apreciação.

## **DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.**

O coordenador pedagógico é um profissional que atua apagando incêndios, resolvendo toda sorte de problemas pontuais, inviabilizando ações de longo prazo, tornando-os reativos e impedindo-os de agirem planejada e preventivamente. Formar equipes docentes preparadas e que possam fazer a gestão de pequenos conflitos em sala de aula, já seria de grande valor no trabalho do coordenador.

Um fardo pesado é colocado sobre ele, cobram-lhe o sucesso da escola (como se ele fosse o único responsável), e querem que ele resolva todos os problemas do cotidiano. Assim, várias metáforas

são construídas com relação ao trabalho do coordenador pedagógico. “Bombril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola. Ainda acrescentam: “fica sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas para aliviar sobrecarga de horário, resolver problemas com pais e alunos. Poderíamos resumir em poucas palavras as funções do coordenador, “faz tudo”, qualquer problema, é só enviar ao coordenador que ele resolve. Não é de estranhar que não sobre tempo para o pedagógico. (LIMA; SANTOS, 2007, p. 82).

Estas ações pontuais freqüentes afetam a autonomia do coordenador para realizar suas funções. Juntos, a direção e a coordenação pedagógica, tem o papel de desenvolver o Projeto Político Pedagógico e suportar os professores a realizarem os planos educacionais definidos para a sala de aula. Toda averiguação, ajustes no processo e feedbacks são feitos pelo coordenador, o qual precisa de autonomia para transitar entre docentes e direção, para tomar decisões ágeis e objetivas, e impactar o mínimo possível o ambiente escolar.

É preciso convencer o diretor a direcionar recursos para novas tecnologias, fazê-lo acreditar em algo desconhecido até então, na funcionalidade e nos benefícios que serão obtidos. Além disso, o coordenador precisa ser capaz de transmitir as vantagens também para quem irá utilizar os novos recursos. Os coordenadores, em geral gostam da idéia de utilizar tecnologias atuais, mas precisam de investimentos por parte da direção e, posteriormente, a adesão dos professores. Também é raro que certos professores não se sintam confortáveis com o suporte oferecido pelo coordenador pedagógico, principalmente no que diz respeito ao tipo de didática empregada e aos métodos de avaliação utilizados. Por mais que o coordenador pedagógico mantenha uma postura orientadora baseada no diálogo e na construção conjunta de conhecimentos, existem docentes que têm dificuldades para aceitar críticas e sugestões (BLOG SOMOSPAR, 2016).

Outra característica indispensável ao coordenador pedagógico é ter uma boa comunicação, saber expressar-se de forma clara e objetiva, fazendo-se entender facilmente, visto que deve ser um mediador das relações interpessoais e pedagógicas. Para isso, ele precisa estar informado sobre as questões da escola, interagir ativamente na instituição, sair de seu local e caminhar pelos corredores e salas, pesquisando também os sujeitos que dela fazem parte, para poder interferir

eficientemente, mas sem autoritarismo, nas situações que lhe são conferidas. Saber elogiar, mas, sobretudo, saber criticar construtivamente, é um dos principais desafios que precisam ser enfrentados todos os dias.

As relações interpessoais são um requisito importante em todo espaço no qual transitam diversas pessoas, e saber mediar as relações é um fator imprescindível a todo profissional que desempenha um papel de liderança. No âmbito da escola não é diferente, por isso cabe ao coordenador pedagógico, como educador e líder nesse espaço, ter boas relações com todos os segmentos da escola. Sabendo que as tensões entre os diversos segmentos da escola sempre irão surgir, tendo em vista a diversidade cultural apresentada neste contexto, é relevante que esse profissional tenha a capacidade de saber ouvir e perceber aqueles a quem lidera, e também fazer as observações necessárias no momento adequado, consciente de que é preciso tempo para a construção da confiança que permite a coragem de expressar os seus próprios desejos (BRUNO, ALMEIDA e CHRISTOV, 2009 p. 18).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o papel do coordenador pedagógico, suas atribuições, suas expectativas e seus principais desafios, foi o objetivo deste artigo. É incontestável a importância deste profissional no contexto escolar atual, entretanto, no cotidiano da instituição, ele se perde num oceano de demandas que fogem totalmente às suas prerrogativas profissionais, dificultando sobremaneira alcançar seus propósitos.

Buscar melhor aproveitamento dos alunos e evolução constante do corpo docente mediante ações de formação continuada, construir um projeto político pedagógico coletivo e democrático, conhecer os estatutos da instituição e ser um agente motivador, pronto para fazer aplicar todas as ações e metas estabelecidas, é o ideal do coordenador pedagógico, que ele nem sempre consegue realizar.

## REFERÊNCIAS.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 10ªed São Paulo: Loyola, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, Jan a Jun. 2008.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e de gestão da escola: teoria e prática.** Alternativa. Goiânia, 2001.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra M. dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas.** Revista de Educação, vol. 2, n. 4 - Jul./Dez. 2007.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

PLACCO, Vera Maria N. de S. **O. Coordenador Pedagógico e o espaço de Mudança.** São Paulo: Loyola, 2003.

SOMOSPAR, Blog educacional. Artigo: **Os desafios do coordenador pedagógico.** Em <https://www.somospar.com.br/coordenador-pedagogico-desafios/> Acesso Dez/2018.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e político pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2002



## O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Cláudia dos Santos Perez**

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Ensino Lúdico, Educação Especial e Inclusiva e Artes.

### RESUMO

A arte é a forma pela qual o ser humano, de todas as idades e em todas as épocas da História, expressa seus sentimentos, seus pensamentos, suas emoções, sua visão de mundo. É a maneira como as pessoas transmitem suas experiências e sua concepção da realidade que vivenciam ou que almejam. Além dos seus medos, conflitos, desejos, dúvidas, vontades, sonhos, enfim, tudo que ela vive e sente. Mesmo que nem nos apercebamos, a arte está presente em nosso cotidiano e em tudo o que está à nossa volta. Nas coisas que vemos, que ouvimos, tocamos, comemos, bebemos e consumimos. Em suma, a arte tem participação imensamente significativa na nossa experiência de vida. Assim, absorvemos diariamente ideias e movimentos artísticos que nos tocam, nos emocionam, nos impactam e influenciam nosso modo de viver. Considerando esta quase onipresença que a arte exerce em nosso viver diário, seria praticamente impensável supor que a arte não teria espaço no processo educativo. É inegável a importância que ela traz no desenvolvimento do aluno com vistas à sua formação como um cidadão integral, consciente e participativo. O papel da arte nesse processo se constitui num mecanismo de expressão daquilo que a criança pensa e sente, revelando tanto seu mundo interno quanto externo. Quando ela canta, dança, desenha e se manifesta de forma criativa ela começa a elaborar o seu próprio universo afetivo e cognitivo, que trazem toda a carga de estímulos do contexto em que ela está inserida. Quando o professor identifica as nuances de comportamento da criança pelo modo como ela realiza seus desenhos, suas pinturas, suas participações lúdicas, ele consegue contribuir bastante para o desenvolvimento cognitivo e para fortalecer aspectos emocionais da criança. A importância da arte na educação é de extrema relevância e este artigo se propõe a oferecer uma breve reflexão sobre este tema.



## INTRODUÇÃO

Reconhecemos ser a escola o espaço reservado ao desenvolvimento das atividades educacionais, incluindo seu aparato técnico, pedagógico e docente. Ela estabelece propostas pedagógicas que direcionam os alunos à aprendizagem plena mediante o aperfeiçoamento constante de suas habilidades e competências. Dentre elas, os educadores devem estar atentos às de cunho artístico, elas proporcionarão a expansão do seu repertório criativo e inovador, fatores essenciais nos dias atuais. Tanto assim que a legislação brasileira relativa ao Ensino Fundamental, destaca a necessidade de se destinar relevância ao conteúdo curricular Arte.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação (BRASIL, 1997).

Aprender arte na escola fará com que a criança integre o sonho à realidade e assim construa sua identidade e compreenda sua inclusão e sua participação na sociedade. É importante que ela saiba que as experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam uma mera distração, mas que possuem objetivos pedagógicos específicos.

Na Educação, a arte além de ser uma ferramenta para o desenvolvimento da criança é ainda um meio de o educador conhecer e compreender melhor o seu aluno e ajudá-lo no seu percurso. Por meio da arte o professor poderá perceber as mudanças que ocorrem no íntimo dos seus alunos: seus sucessos, suas vitórias, seus problemas, suas dificuldades, a maneira como está reagindo a determinadas situações, suas alegrias e suas tristezas (PROSSER, 2012 p. 31).

Compreendendo a importância do ensino de arte na educação infantil cabe-se buscar metodologias adequadas às necessidades dos alunos, considerando sua idade, capacidade de compreensão e objetivos definidos no projeto pedagógico.

## INCENTIVANDO A CRIATIVIDADE INFANTIL

A arte faz parte do processo natural do desenvolvimento motor e cognitivo infantil, por isso o ensino da arte deve estar presente nas escolas desde suas etapas iniciais. A arte desperta a capacidade criadora das pessoas, algo tão exigido entre os

profissionais de hoje, e, seguramente, pessoas criativas e inovadoras tiveram seu potencial despertado nos bancos da educação de base.

A criatividade é uma capacidade dos seres humanos, mas ela deve ser estimulada e a arte ajuda no sistema de desenvolvimento de todo esse processo. Podemos ir até mais além e dizer que ela é o trampolim para que essa habilidade se desperte. Isso porque independentemente da sua natureza, as iniciativas artísticas tem tudo a ver com a imaginação, com a capacidade de pensar fora da caixa e criar alternativas para a solução de um problema. Por que isso acontece? Porque a arte ajuda a pensar e a se desenvolver. Já reparou que cada rabisco de uma criança tem uma história e um contexto? E que elas utilizam os instrumentos que estiverem à disposição, como lápis, caneta, o próprio corpo, para transmitir essa história e produzir o contexto desejado? Isso se chama ser criativo. Utilizar os recursos que ela tem à disposição no momento para então criar algo novo (PORTAL EDUCAMUNDO, 2017).

A fonte de onde procede a criatividade é a imaginação criadora, que ocorre em função de fatores internos e externos de cada pessoa. A criatividade nasce do desejo de pesquisar e examinar situações mediante a capacidade de investigar e de apresentar novas possibilidades para eventos problemáticos de qualquer natureza.

A imaginação criadora é resultante da capacidade de fantasiar situações. O indivíduo irá criar segundo a sua capacidade de imaginar e fantasiar com base numa série de fatores, entre eles, a experiência acumulada, enquanto um produto de sua época e seu ambiente. Percebe-se a forte influência que a imaginação e a fantasia exercem sobre a atividade criadora, que irá ser desenvolvida a partir dos conhecimentos construídos individualmente e socialmente, de forma tal que os estímulos do meio ambiente atuam imperativamente sobre a capacidade imaginativa e criativa de cada um (VYGOTSKY, 1982 p. 32).

A criatividade amplia as oportunidades de inovação e de resolução de problemas. Ela pode ser aprendida e estimulada durante toda a vida da pessoa, mas seu aprendizado se torna mais fácil quando o indivíduo tem seu lado criativo despertado na infância. As crianças são curiosas por natureza e não sentem medo, que é o principal bloqueador da criatividade na fase adulta. Para incentivá-las e estimulá-las é necessário deixar a criança ser criança.

Para estimular a criatividade infantil, você precisa deixar sua parte adulta de lado e compreender que ela é uma criança. Toda vez que você interrompe o processo criativo de uma criança, você tira sua liberdade e gera insegurança. O excesso de críticas gera frustração e bloqueia o processo criativo. A infância é um período de descobertas e aprendizados, e é natural que as crianças façam coisas erradas ou de maneira atrapalhada. Ao invés de criticar e apontar os erros reconheça seu esforço e mostre que existem formas mais fáceis de realizar determinadas tarefas. É mais fácil

dar comida na boca da criança do que deixá-la comer sozinha, se sujar e limpar toda a lambança produzida. Porém, quanto mais você fizer as coisas pela criança, mais dependente ela se tornará. Tenha paciência com as limitações de uma criança e deixe que ela se desenvolva, estimulando seu aprendizado. Dar regras e impor limites a elas é uma obrigação dos pais e educadores. O excesso de regras, porém, torna a criança rígida e inflexível, fazendo com que ela escolha sempre as mesmas coisas e não explore as possibilidades. Dê liberdade e abra exceções em algumas situações, desde que isso não atrapalhe a rotina da criança (PORTAL SBIE, 2016).

No decorrer da atividade criativa, a criança estabelece um diálogo interior entre a sua imaginação e o mundo real. Essa comunicação íntima faz com que ela conheça mais a si mesma e se identifique gradativamente com o mundo à sua volta e com o lugar que ela ocupa nesse contexto.

É importante enfatizar que o modo próprio da criança se comunicar ao criar e ao brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que a criança transponha espaços e tempos e transite entre os planos da imaginação e da fantasia explorando suas contradições e possibilidades. Assim, o plano informal das brincadeiras e atividades criativas possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos na esfera da cognição e das interações sociais, o que certamente tem conseqüências no seu desenvolvimento e no seu autoconhecimento (BORBA, 2006 p.38).

A manifestação artística permite que a criança amplie sua sensibilidade, sua percepção do mundo que a cerca e da sua linguagem. O ensino da arte às crianças da rede escolar envolve um fazer artístico e seu correspondente senso crítico. Elas devem aprender a apreciar e a refletir sobre produções artísticas individuais e coletivas, assim, incitarão a criatividade e despertarão sua análise crítica.

## **RECURSOS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA ARTE**

Até pouco tempo, o ensino de arte se limitou a tarefas repetitivas e pouco criativas como copiar formas, ligar pontos e outras atividades que não despertavam o lado criativo das crianças que sentiam que não eram responsáveis pela produção. Algum tempo mais tarde, novas concepções foram sendo construídas, abrindo então espaço para a consolidação de outras perspectivas. Incentivar alunos a conhecer manifestações culturais da sociedade em que estão incluídos e, principalmente, a

soltarem a imaginação e desenvolverem sua criatividade, utilizando-se de todos os equipamentos e ferramentas que lhes forem acessíveis.

A partir do final dos anos 70, com o surgimento do movimento da Escola Nova, ideias modernizadoras começaram a influenciar as aulas de Arte. Na época, a proposta era romper totalmente com o jeito anterior de trabalhar. Os professores forneciam materiais, espaço e estrutura para as turmas criarem e não interferiam durante a produção dos estudantes. Tudo para permitir que a arte surgisse naturalmente, de dentro para fora e sem orientações que pudessem atrapalhar esse processo (IAVELBERG, 2016).

Infelizmente, ainda há professores supervalorizando exercícios mecânicos e as cópias por acreditar que a repetição é capaz de garantir que os alunos "fixem modelos", onde o mais importante é o produto final, avaliado pelo "quanto mais próximo do original, melhor". Isso obriga crianças a apenas memorizar partituras de música e textos teatrais para se apresentarem em festas comemorativas, que nada contribuem para o desenvolvimento criativo e inovador dos alunos. Entretanto, o modelo mais indicado e utilizado atualmente é o sociointeracionista, que explora os fatores produção, apreciação e reflexão.

Na perspectiva sociointeracionista, o fazer artístico (produção) permite que o aluno exercite e explore diversas formas de expressão. A análise das produções (apreciação) é o caminho para estabelecer ligações com o que já sabe, e o pensar sobre a história daquele objeto de estudo (reflexão) é a forma de compreender os períodos e modelos produtivos. Esse tripé original é considerado uma "matriz" dos eixos de aprendizagem que dominam o ensino atualmente: a produção, a apreciação artística e a reflexão. O "novo" tripé ajuda a desmanchar alguns dos mitos que rondam as aulas de Arte nas escolas brasileiras, como a confusão entre a necessidade de ter muito material e estrutura para obter uma resposta "de qualidade" dos alunos (BARBOSA, 2007).

O modelo sociointeracionista do ensino da arte procura relacionar todas as experiências importantes que o aluno traz de fora da escola com o conhecimento adquirido em sala, e que favoreçam a sua formação por meio do ensino das quatro linguagens da Arte: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Devem seguir o tripé dos eixos: Produção (fazer e desenvolver um percurso de criação), Apreciação (interpretar obras artísticas) e Reflexão sobre a arte (contextualizar e pesquisar). Estes três conceitos não necessitam estar nessa mesma ordem.

O ensino de Arte para as crianças nas suas linguagens (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) possibilita a ampliação do repertório cultural e do potencial criativo. Os projetos de Artes Visuais seguem a abordagem triangular sociointeracionista, que destaca a aprendizagem em Arte a partir de momentos de reflexão sobre as obras estudadas, de contextualização sobre os

artistas e os momentos da sua criação. Mediante elementos de expressões visuais (pintura, desenho, escultura etc.) as crianças têm a oportunidade de conhecer vários artistas, obras e estilos. As artes cênicas se desenvolvem através do Teatro e da Dança, manifestando percepções sobre espaço, tempo, ritmo e expressão corporal, além da tríade cênica (público, texto e atores), os elementos da encenação, composição, criação coletiva e improvisação. Já a música é apresentada às crianças como uma linguagem que comunica e traduz emoção, possibilitando inúmeras experiências de socialização e desenvolvimento cognitivo. Elas são incentivadas a interagir com a música por meio de atividades propostas para seus diferentes níveis de maturidade, facilitando a percepção das nuances sonoras (timbres, alturas, intensidades e duração de sons) e estimulando um repertório musical amplo e eclético (PILLAR, 2001).

Quando a escola promove uma metodologia que desenvolve aspectos como expressão oral, concentração, trabalho em equipe, consciência corporal e vocal, auto-estima, raciocínio lógico, criatividade e improvisação entre outros, e quando estes conceitos se tornam perceptíveis nos alunos, compreende-se que o ensino da arte cumpriu totalmente o papel que intencionou fazer.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino da arte nas escolas da rede regular deixou de ser algo mecânico e superficial para tomar um lugar efetivo no processo de desenvolvimento criativo das crianças. A arte estimula a capacidade criativa, a visão inovadora, a exteriorização de sentimentos, a percepção de espaço e tempo, a valorização dos sentidos e a liberdade de se expressar de todas as formas possíveis.

O caminho de descobertas que se abre quando a criança começa a produzir, apreciar e a refletir sobre arte é pleno de possibilidades. A arte possibilitará à criança vivências que ampliarão seu universo sensitivo e a conhecer melhor seus limites e suas capacidades. Ao compreender a si mesma e se relacionar com as coisas que acontecem à sua volta, certamente levará a criança a empreender sua criatividade e aplicar esses conceitos no seu cotidiano.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte** – Editora Cortez – São Paulo, 2007.

BORBA, Ângela M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL, MEC/SEB: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília – 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Volume 6** - Brasília: MEC/SEF, 1997.

IAVELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte: Sala de Aula e Formação de Professores**. ARTMED – São Paulo – 2016..

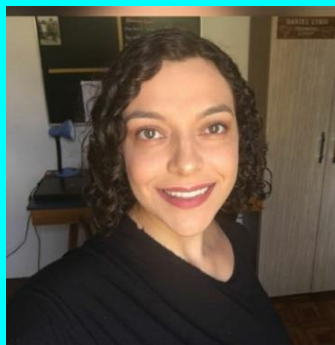
PILLAR, Analice Dutra. **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**, Editora Mediação – Porto Alegre - 2001

PORTAL EDUCAMUNDO – **Artigo: Artes na Educação. Conheça os motivos de se aprender arte na escola**. Acesso: [www.educamundo.com.br/artenaescola](http://www.educamundo.com.br/artenaescola). 2017.

PORTAL SBIE – Sociedade Brasileira de Inteligência Emocional, Artigo: **Como estimula a Criatividade Infantil**. Acesso: [www.sbie.com.br/blog/dicas](http://www.sbie.com.br/blog/dicas). 2016.

PROSSER, Elisabeth S. **Ensino de Artes** – 1ª Edição – IESDE – Curitiba-PR, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Arte na Infância**. Edições Hispânicas. – Madri - 1982.



## **A INCLUSÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DO TDAH.**

**Talita Spadoni Piffer**

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Educação Infantil e Cultura.

### **RESUMO**

As mais recentes pesquisas indicam que uma faixa entre 6 a 10% das crianças que estão em idade escolar enfrentam nalgum tipo de obstáculo no seu desenvolvimento acadêmico, visto terem sido diagnosticadas com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, denominado pela sigla TDAH. Esta considerável parcela de alunos é fortemente afetada, pois encontra uma dificuldade brutal em processar e aprimorar adequadamente conteúdos relacionados à leitura, escrita e matemática, entre outros. Não há dúvidas de que este quadro é extremamente preocupante, por esta razão, este artigo procura oferecer uma breve reflexão sobre a inclusão escolar das crianças com o TDAH, demonstrar como deve ser o relacionamento entre o professor e estes alunos, uma breve introdução sobre a importância do acompanhamento da família bem como a necessidade da participação efetiva desta família no processo de aprendizagem dos alunos, e quais as estratégias e práticas pedagógicas precisam ser utilizadas e estimuladas para que estas crianças tenham suas capacidades potencializadas e consigam atingir as expectativas, tanto das instituições de ensino quanto de suas famílias relativas ao sucesso de sua evolução educacional. A metodologia adotada para a elaboração deste artigo foi a transcrição dos conceitos aprendidos durante as aulas e em palestras, a reprodução de pensamentos de diversos autores conceituados e especializados neste tema, seja através dos livros que escreveram, de artigos publicados ou vídeos apresentados nos mais variados canais de conteúdo, sempre informando os créditos devidos.

### **INTRODUÇÃO**

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, doravante denominado apenas por TDAH, precisa ser obtido o mais precoce possível e seu tratamento deve ser exercido por equipes interdisciplinares compostas por médicos, psicoterapeutas e outros profissionais pertinentes.

Uma criança com TDAH evidenciará características básicas que são: hiperatividade, atenção instável (concentração ou distração), impulsividade e agitação. Estes fatores podem acarretar distúrbios emocionais que impactarão fortemente o seu aproveitamento escolar.

“O TDAH nasce a partir de um trio de base alterada de sintomas, formado por alterações da atenção, impulsividade e da velocidade da atividade física e mental, que se irá desvendar em todo o universo que, muitas vezes, oscila entre o universo da plenitude criativa e o da exaustão de um cérebro que não pára nunca” (SILVA, 2003, p 20).

Estudiosos do tema sustentam que alunos com déficit de atenção não apresentam, necessariamente, hiperatividade física, mas sempre terão uma forte tendência à dispersão, o que os levará a uma grande dificuldade para se manterem concentrados em determinados momentos, seja durante as explicações orais, linhas de pensamento, assunto, ação imediata ou fala. E, com o passar do tempo, uma forte irritação se apropria do aluno, que se irrita consigo mesmo por apresentar lapsos de dispersão que desencadeiam problemas de relacionamento, dificuldade de organização e uma inevitável e conseqüente necessidade de empreender muito mais tempo e esforço para realizar tarefas simples que ele poderia fazer com relativa tranquilidade.

Geralmente, o diagnóstico do TDAH ocorre quando a criança passa a fazer parte da escola regular, e as dificuldades em se adaptar a este novo ambiente e a obedecer as regras ali impostas, acabam por fazer com que a criança tenha sua adaptação totalmente comprometida. Alguns professores menos preparados somados a alunos com paciência relativamente reduzida, tendem a enxergar estes alunos como empecilhos, assim acabam rejeitando-os e deixando-os à parte, chegando, muitas vezes, a cometer bullying com os mesmos. Esta situação, totalmente reprovável e inaceitável, geralmente leva estas crianças a sofrerem outros transtornos como: problemas emocionais, de relacionamento familiar, socialização e baixíssimo desempenho escolar, e em não poucos casos tomam o caminho da evasão.

Não há dúvidas de que nos dias atuais existe um número muito acentuado de crianças que já receberam o diagnóstico de TDAH, e muitas delas fazendo, inclusive, uso de medicação controlada, e que mesmo assim apresentam baixo aproveitamento escolar. Isso nos leva a imaginar a possibilidade de que os tratamentos utilizados não sejam os mais adequados, ou que isto se deva a professores despreparados, trazendo como resultado um quadro pouco animador para as crianças com TDAH. Entretanto, percebe-se que não são estes os principais motivos, além do quê, a constatação é de que há sim um novo modo de olhar para a inclusão destas crianças, e, como consequência, abre-se uma janela de esperança para que as crianças com TDAH



possam desenvolver sua aprendizagem, seus relacionamentos e construam uma cidadania mais digna.

## **PRINCIPAIS CAUSAS DO TDAH E O COMPORTAMENTO HIPERATIVO**

Uma variedade muito grande de definições teóricas já se produziu no que diz respeito às nomenclaturas destinadas a estudar os comportamentos correspondentes ao TDAH. São inúmeras as formas de analisar e estabelecer um quadro que a criança está apresentando, isso tem provocado diferentes formas de diagnosticar, intervir e cuidar e trabalhar com estas crianças.

“A hiperatividade é um desvio comportamental, caracterizado por uma excessiva mudança de atitudes e atividades, acarretando pouca consistência em cada tarefa realizada. Grande parte dessas crianças apresenta uma forte tendência à dispersão, gerando grande dificuldade em manter-se concentrado em determinado assunto, pensamento ou fala. Este contexto acarreta em situações desconfortáveis e prejudicam bastante o ambiente da sala de aula” (TOPCZEWSKI, 1999, p. 21).

Dessa forma, o TDAH é definido como uma alteração do desenvolvimento caracterizada pela falta de concentração, hiperatividade e impulsividade, geralmente associada a problemas de aprendizagem e outras anomalias relacionadas à conduta. Estes fatores acompanham a criança desde muito cedo, porém são perfeitamente perceptíveis no período escolar, e afetam sua forma de agir, suas habilidades sociais e seu desenvolvimento escolar.

“O TDAH resulta, basicamente, de quatro tipos de deficiência: dificuldade de atenção, impulsividade, excitação e frustração ou baixa motivação, as quais podem ocasionar problemas em casa, na escola e com os amigos. A pouca habilidade da criança e a dificuldade em atender às exigências impostas pelo ambiente geram um quadro provocado pela inconsistência e incompetência, e não pelo mau comportamento ou desobediência, afetando a aprendizagem” (GOLDSTEIN, 1994 p. 32).

Neste contexto, é de extrema importância que o professor conheça o histórico do seu aluno com TDAH. Ele poderá consegui-lo através de uma conversa com os seus responsáveis, cuidadores ou professores anteriores. Assim, o professor deverá pesquisar e descobrir quais são os seus reais interesses, dificuldades, facilidades e progressos. Estas informações serão muito úteis na elaboração de um plano individual de metas, o que possibilitará um acompanhamento eficiente da evolução do aluno permitindo refletir se determinados conteúdos são relevantes ou não, e, dessa forma, buscar maneiras de tornar estes conteúdos significativos para ele.

“As crianças com TDAH logo são identificadas pelo seu comportamento, e se diferenciam das demais sendo acusadas de “não prestarem atenção”. No entanto, o que acontece com estas crianças é que elas não prestam atenção a coisa alguma, em particular, e sim a todas as coisas. Na verdade o grande problema está na dificuldade de direcionar-se e

centrar-se em um único objetivo, ou em uma atividade de cada vez. Todavia, a impulsividade, a desatenção e o não respeito às regras, podem ser próprios de sua atual fase de desenvolvimento” (ANTONIOLLI, 2011).

Vivemos uma época em que, aparentemente, valoriza-se a individualidade e a liberdade, todavia, as exigências que a família e a sociedade impõe quanto ao comportamento que as crianças devem ter e os resultados que devem alcançar são absurdamente altos. Se um cenário como este já provoca um nível de ansiedade e estresse extremamente altos em indivíduos que não apresentam transtornos, quanto mais em crianças com TDAH, que reconhecidamente não se encaixam nos padrões convencionais.

Neste sentido, submeter de maneira precoce as crianças a demandas para as quais elas ainda não estão devidamente preparadas, relacionadas ao desempenho e à produtividade, é algo extremamente prejudicial. Muitas vezes, essa cobrança por comportamento e resultados que a criança nitidamente não consegue realizar se deve ao fato de que o seu cérebro ainda está em formação. Crianças com TDAH, então, apresentam uma dificuldade ainda maior, uma vez que já nascem com alterações significativas que as impossibilitam de cuidar e trabalhar suas próprias necessidades cotidianas.

“Os achados científicos tem indicado claramente a presença de disfunção de uma área do cérebro conhecida como região orbital frontal em crianças e adolescentes com TDAH. Essa área é responsável pela inibição do comportamento, atenção sustentada, autocontrole e planejamento futuro. A maioria das pesquisas tem demonstrado que existem alterações no funcionamento de algumas substâncias encontradas nessas áreas, chamadas de neurotransmissores, que possuem a função de passar informações de um neurônio a outro” (BENCSIK, 1999 p. 55-56).

Alguns elementos psicossociais associados ao meio ambiente estão sob uma análise crítica a fim de consolidá-los como sendo uma das causas prováveis do surgimento do TDAH. *“Entretanto, foi encontrada pouca evidência para considerar fatores psicossociais como causadores do TDAH, mas por outro lado, eles podem ser responsáveis por seu curso ou prognóstico, já que muitos problemas graves de conduta e auto-estima estão associados com o meio ambiente”* (CONDERMARIN, 2006 p. 36). Caso não haja apoio emocional da família ou mesmo da escola o diagnóstico de um caso leve de TDAH tende a se acentuar de um modo mais relevante.

## **A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM TDAH.**

Apesar das dificuldades que a inclusão escolar tende a apresentar, para que ela ocorra de forma plena e satisfatória é essencial que a escola procure trabalhar conjuntamente com a família do aluno com TDAH. É muito comum que como resultado desse processo desgastante que envolve a criança com TDAH, ou com algum outro tipo de deficiência, haja uma tendência natural de desestruturação familiar. Entretanto, a escola deve priorizar sempre o desenvolvimento da criança, promovendo um ambiente favorável de aprendizagem. Portanto, envolver a família do aluno, é algo bastante proveitoso, e estabelecer uma parceria saudável com a família da criança fará com que os objetivos sejam alcançados mais facilmente.

“É difícil para os pais lidar com a variação do seu comportamento, já que ela consegue certo controle sobre algumas atividades solicitadas pelos pais, levando-os a interpretar estes comportamentos da criança como sendo de propósito ou executados só para irritá-los. Estas crianças conseguem esgotar seus pais, deixando-os envergonhados pelo seu comportamento inadequado e pelas diversas críticas que recebem, assim como rejeitados ou culpados. É comum que os pais culpem uns aos outros pelos problemas da criança e os fatores estressantes se multipliquem” (CASTRO e MALAGRIS, 2003 p 65).

Infelizmente, na grande maioria das vezes, acaba sendo deixada a cargo da mãe a tarefa de interagir com esta criança com TDAH nas situações cotidianas, como prepará-lo para ir à escola e auxiliar em suas tarefas escolares. Além disso, ela precisa cuidar das tarefas do lar, dos outros filhos, mesmo que ela esteja trabalhando fora ou ocupada com demandas domésticas.

“A mãe geralmente se utiliza, com carinho, do diálogo e da razão para lidar com os problemas de comportamento dos filhos, enquanto a maioria dos pais tende a ser menos paciente. Outro fator provável para estas crianças obedecerem mais rápido ao pai é que ele, ao contrário da mãe, interage menos com o filho, e gasta o tempo em atividades agradáveis e não nas atividades rotineiras. Com isto o marido culpa a esposa por não ter o domínio da criança, porém, quando o pai cuida mais da criança. Logo percebe as dificuldades do filho e passa a concordar com o relato da mãe” (BARKLEY, 2002 p. 39).

A criança com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) pode provocar um grande desequilíbrio na dinâmica de toda família, gerando discórdia, inclusive no casal, e não são raros os casos em que ocorrem separações e divórcios, uma vez que o cenário que se estabelece é de brigas, discussões e desconformidade de opiniões em relação a tudo que gira em torno de uma criança com TDAH.

“Estas crianças possuem a capacidade de esgotar seus pais, envergonhando-os pelo comportamento inadequado e pelas diversas

críticas que recebem. Os irmãos da criança hiperativa também têm sentimentos negativos sobre elas, pois logo percebem que ela concentra mais tempo e atenção dos pais, o que torna uma fonte de inveja, ciúme, raiva e frustração, principalmente quando os irmãos são mais novos. A diferença de tratamento entre eles e a criança hiperativa acarreta, para os primeiros, perda de benefícios ou discriminação, o que aumenta ainda mais os sentimentos negativos” (BLOG PORTAL EDUCAÇÃO, 2017).

Dentro deste contexto, muitos pais encontram grande dificuldade em conviver com os seus filhos com TDAH, pois não sabem como lidar com a rotina de esquecimento e postergação das tarefas cotidianas. Geralmente, este convívio se torna extremamente estressante para os pais, pois as tarefas mais simples tendem a se tornar algo quase que impossível para o filho realizar, como, por exemplo, tomar banho, escovar os dentes, sentar-se à mesa para as refeições, se preparar para dormir, pegar no sono e fazer outras tarefas consideradas simples por qualquer outro morador da casa.

A partir deste momento, torna-se essencial a estes pais buscar informações, lerem tudo o que puderem a respeito do transtorno para que possam compreender quais as melhores maneiras de auxiliar os seus filhos. É fundamental, entretanto, que os pais aceitem o fato de que seu filho possui TDAH e passe a lutar lado a lado com a criança para ajudá-la a vencer a maior quantidade de barreiras possíveis que esta deficiência lhes impõe. A partir do instante em que os pais aceitarem seus filhos, compreendendo suas reais limitações e busquem adquirir conhecimentos acerca do transtorno, poderão naturalmente entender os comportamentos apresentados pelos filhos e enxergá-los com outros olhos, e assim fornecer a ajuda que eles tanto necessitam para o seu desenvolvimento.

## **ALUNOS COM TDAH E O PAPEL DO PROFESSOR**

É comum imaginarmos que os educadores compartilhem ao máximo todas as informações que puderem referentes ao TDAH, pois assim, todos os alunos com este transtorno, poderão se beneficiar e alcançar um melhor aproveitamento. A escola deve buscar intensificar ações que visem:

“Manter um ambiente de sala de aula que apresente o mínimo de ruídos e estímulos visuais. Estabelecer rotinas diárias. Conservar o ambiente o mais organizado possível. Planejar atividades numa sequência lógica e de fácil compreensão, cujo nível de dificuldade possa aumentar aos poucos. Passar ordens simples, diretas e objetivas. Respeitar o tempo da criança na realização das tarefas. Estimular a fixação usando elementos audiovisuais. Elogiar a criança quando notar que ela manteve o foco na tarefa pelo tempo necessário. Fazê-la perceber que se preocupam com ela. Atentar para que a variação do tom da voz chame a atenção da criança. Reforçar os pontos positivos e não punir os negativos. Manter contato diário com os pais destas crianças” (BLOG ATIVIDADES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2017).

Dessa forma, o papel do professor é fundamental para a inclusão do aluno com TDAH no ambiente escolar, possibilitando a este aluno envolver-se no universo dos demais alunos de forma recíproca. Para que o professor possa contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento da criança com TDAH ele deve conhecer o transtorno e diferenciá-lo de preguiça, indisposição, rebeldia ou até mesmo comportamento inapropriado.

“Ter disponibilidade para equilibrar as necessidades das outras crianças com a atenção requisitada por uma criança com TDAH. As estratégias utilizadas com melhores resultados incluem controle de estímulo, “quebra” das tarefas em pequenas, partes de forma a torná-las compatíveis com os períodos que a criança consegue manter a concentração e o estabelecimento de tarefas a serem realizadas em intervalos curtos de tempo. O professor ideal terá mais equilíbrio e criatividade para criar alternativas e avaliar quais obtiveram melhor funcionamento prático. Deverá saber aproveitar os interesses da criança, criando situações cotidianas que a motivem, e oferecer feedback consistente, imediatamente após o comportamento da criança” (BLOG TUDO SOBRE TDAH, 2016).

Existem algumas ações estratégicas que podem trazer resultados positivos para o aluno com TDAH, dentre elas destacamos: Identificar as qualidades do aluno e estimular, encorajar e auxiliá-lo na execução de tarefas. Elogiar sempre que possível e minimizar os fracassos. O prejuízo à auto-estima produz um efeito devastador para estas crianças. É importante solicitar a ajuda da criança sempre que possível. Manter-se próximo ao aluno com TDAH fará com que ele esteja mais distante de pontos de distração. As regras, limites e conseqüências precisam estar bem claras, portanto, deve ser firme nas punições. Avaliar juntamente com o aluno seu desempenho e seu comportamento. Informe freqüentemente os progressos alcançados por ele, buscando estimular avanços ainda maiores. ■ Evitar sempre atividades longas, dividindo-as em tarefas menores. Incentivar a criança e diminuir o sentimento que ele possa ter de que jamais serei capaz de concluir essa tarefa. Combinar tarefas que tenham maior grau de exigência com as de menor. Incitar o aluno à prática da leitura e compreensão por tópicos, destacando palavras-chave, utilizando cores, sublinhado ou destacando em negrito. Estimular o aluno a destacar e sublinhar as informações importantes são sempre oportunidades de garantir um processo organizativo de qualidade

Há uma relação intensa entre o afeto que os alunos nutrem pela matéria e pelo professor e a vontade de aprender o que é lecionado. Para poder aprender, o aluno deve ter uma necessidade, um compromisso ou algum interesse. Assim que se estabelece este componente motivacional, o aluno passa a agir intelectualmente de acordo com o que sente. Quando o afeto é vinculado ao interesse ocorre uma efetiva apropriação do conhecimento, fazendo com que o aluno tome posse dos conteúdos

ensinados. Os alunos com TDAH estarão sempre atentos às formas de afeto manifestadas por seus colegas e pelos professores, desencadeando sentimentos dos mais variados tipos.

“O professor é o principal mediador, e estas mediações provocam repercussões internas, basicamente afetivas e emocionais. A afetividade manifestada através de emoções e sentimentos está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula. A qualidade desta mediação afetará os vínculos que serão estabelecidos entre os alunos e o conhecimento” (GARCIA, 2017 p 50).

## **ALUNOS COM TDAH E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Especialistas concordam que as deficiências intelectuais, em especial o TDAH, sejam notabilizadas como uma condição que se apresenta para alunos que evidenciam características distintas de crianças com a mesma idade e mesmas condições sociais e econômicas. Porém, jamais devem ser apontados como indivíduos incapacitados ou com impossibilidade de aprender e executar atividades.

“Não se trata de comparar o desenvolvimento desses alunos, com limites marcados biologicamente, com o de sujeitos que trazem as possibilidades orgânicas sem comprometimentos, dentro do padrão considerado normal. Quero ressaltar que é possível mudar a relação com esses alunos. Partindo do princípio de que todo ser humano pode aprender, podemos afirmar que todos, ainda que com condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes, ainda assim podem desenvolver sua inteligência”. (CARNEIRO, 2006 p. 04).

Dessa forma, o professor deve conciliar o saber pedagógico teórico, que se adquire através de uma boa formação acadêmica inicial, e que, invariavelmente, necessita ser continuada, com práticas pedagógicas que sejam relevantes no sentido de despertar o interesse dos estudantes com TDAH, a “se descobrirem diante do mundo”. Práticas pedagógicas que promovam um ensino repleto de significado no sentido de os estimularem para “fazer descobrir”, “levar a pensar”, “saber e ter coragem” de usar as ideias criativas dos próprios estudantes, respeitando suas hipóteses na construção de conhecimentos. Importante lembrar que a ação pedagógica desenvolvida pelo professor, com o apoio e suporte da escola, não se limitará à simples transmissão de conteúdos. Os propósitos estabelecidos e os objetivos educacionais são imprescindíveis para uma avaliação global do processo acadêmico do aluno, não apenas ao longo de uma série ou durante uma etapa, mas sim durante ou todo um ciclo de estudos planejados e previamente preparados.

Nos momentos em que estiver atuando em sala de aula, o professor, devidamente orientado sobre as formas de lidar com alunos portadores de TDAH, promoverá meios de provocar uma melhora gradativa no nível de concentração,

alterando seu tom de voz para dar ênfase aos momentos mais decisivos do assunto, possibilitando assimilar a centralidade do tema proposto. Outras ações importantes são: *“Colocar estes alunos bem próximos ao professor, começar a aula com algum tipo de motivação como uso de um quiz, ou perguntas que devem ser respondidas ao final, após a transmissão do conteúdo e que, em caso de acerto, poderá ser dada uma nota que será acrescida à média final. Associar o tema da aula a alguma situação que interesse ao aluno e que tenha uma aplicação prática. Utilizar recursos visuais ou sonoros que visem incrementar a memória”* (BLOG NEUROSABER, 2016).

Além destas práticas, é importante atentar para as formas de avaliação, não aplicando apenas as tradicionais provas objetivas, mas trabalhos de pesquisa em campo, apresentações, participação em discussões etc. As provas devem ser curtas e sem pegadinhas, oferecendo um tempo adicional para que ele reveja as respostas e corrija possíveis lapsos ou distrações. Alguns alunos necessitam que as questões sejam lidas pelo professor e esclarecidas suas dúvidas. Vale ressaltar a importância de se oferecer apoio organizacional:

“O professor poderá ajudar o aluno com TDAH criando uma rotina prévia, a qual o aluno deverá seguir repetidamente e diariamente. Isto funcionará como um roteiro memorial onde constarão os seguintes passos: 1-Fazer as tarefas de hoje. 2- Separar as dúvidas para perguntar ao professor. 3- Anotar as maiores dificuldades. 4- Estudar para as provas de tais matérias. 5- Organizar o material para o dia seguinte. Este roteiro auxiliará o aluno e sua família a se organizarem e não se perderem nas tarefas e datas” (BLOG NEUROSABER, 2016).

## **A INCLUSÃO SOB UMA NOVA ÓTICA**

Apesar da inclusão das crianças com deficiências intelectuais, especialmente as com TDAH, mesmo que definida em lei, a qual orienta que haja suporte com professores, mediadores e toda uma estrutura para isso, parece não estar sendo levada em conta em toda a sua essência. Percebemos que nossas escolas, por mais que o tema da inclusão seja debatido e considerado no dia a dia, não estão se preparando para receber adequadamente estas crianças, todavia elas estão chegando. Assim, a inclusão efetiva passa pela detecção precoce do diagnóstico, quanto mais cedo isso ocorrer, mais cedo ocorrem as intervenções e o processo de inclusão dessa criança na escola se dará com menos percalços.

Além disso, a participação do corpo multidisciplinar é importantíssima. O médico, o psicólogo, o fonoaudiólogo, toda esta equipe de apoio, bem como a família, precisam estar envolvidas e comprometidas em todo este processo, especialmente se considerarmos que cada criança é diferente uma da outra e as manifestações do transtorno são muito variadas. Uma não fala, a outra fala. Uma tem deficiência mental, a outra é superdotada, uma fica quietinha no canto, a outra não para de se movimentar. Não existe uma receita pronta ou uma tática que prevaleça, pois não há um padrão. A

importância da equipe multidisciplinar para dar apoio e suporte ao professor é de grande valia.

Um outro aspecto a ser considerado é a sensibilização e envolvimento de toda a escola. As pessoas da Limpeza, Alimentação, Secretaria, necessitam estar atentas ao comportamento dessas crianças. A escola deve funcionar como um agente inibidor de preconceitos, não compactuando com ações desta natureza, e deve também oferecer componentes pedagógicos.

“Crianças portadoras de transtornos precisam aprender, tomar posse do conteúdo que elas forem capazes de oportunizar. Importante ter em mente que alunos especiais obtêm resultados muito mais substanciais quando são expostos a materiais que exploram seus sentidos. Sempre que possível, utilizar objetos concretos ao invés de conceitos abstratos. Recursos visuais, orais, táteis e auditivos apresentados em atividades variadas como desenhos, leituras, vídeos curtos e recursos da internet, por exemplo, tendem a tornar as aulas interessantes e melhor assimiladas” (RODRIGUES 2006, p. 245).

Dentro desse contexto, e das discussões que a inclusão tem provocado, tornou-se ponto incontestável que a escola precisa rever suas concepções e paradigmas ao receber alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse entender, a instituição formadora não pode, somente, “jogá-los” em sala de aula, fazendo-os se adequarem às regras impostas. Por isso, a escola deve buscar recursos para a inserir de forma concreta e eficiente estes alunos nas classes regulares. Muitos educadores sustentam que a escola deve avançar para uma proposta de escola inclusiva que investe na capacitação dos seus professores, para que estejam devidamente aparelhados para qualificar suas práticas educativas. Entretanto, percebemos uma carência muito grande de uma formação docente continuada, para que os educadores possam compreender a dimensão da inclusão e avaliar efetivamente seu conhecimento e suas práticas perante as demandas e necessidades contemporâneas.

Da mesma forma, a conclusão a que os educadores tem chegado é que todos os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns poucos especialistas, mas devem ser multiplicados para uma quantidade maior de profissionais da educação. Seguramente, todos os professores precisam estar bem preparados, assim, ao receber um aluno que necessite de cuidados especiais, saibam como atuar e como se envolver com estas crianças, tão diferentes, mas que possuem, assim como todas as demais, o direito de aprender. Estudos indicam que a atitude do professor é um dos fatores que mais contribuíram para o sucesso, tanto de aprendizagem, quanto de inclusão das crianças com TDAH na rede escolar.



Lamentavelmente, o que encontramos muitas vezes na escola é o fato de muitos educadores voltarem o olhar apenas para as dificuldades que terão que enfrentar no atendimento do estudante com TDAH, deixando de considerar as possibilidades e potencialidades de aprendizado que podem ser exploradas. Da mesma forma, não seria correto transferir única e tão somente aos professores a difícil tarefa de formatar uma inclusão de qualidade, considerando que essa missão é também de toda a equipe escolar. Afinal, sempre que o aluno adentra os limites da escola, ele está sob a responsabilidade de toda a comunidade escolar. Para que este novo olhar da inclusão deixe de ser uma ilusão utópica teórica, e chegue de fato ao nível da vivência prática, é necessário que todos os processos de ensino sejam abertos e flexíveis, a fim de atingir e estimular o aluno com deficiência, promovendo assim seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Entretanto, caberá sempre ao professor a maior parte das ações que vão reduzir as barreiras estruturais escolares arcaicas e que contribuem para uma segregação. Assim, desenvolver uma postura reflexiva, focada e objetiva será fundamental para o sucesso dos educadores comprometidos com uma inclusão efetiva e real.

Podemos afirmar que, por mais simples que seja, qualquer ação positiva praticada pelo professor, tende a gerar significativas mudanças na maneira como o aluno desenvolve sua aprendizagem e seus relacionamentos. Por mais que o diagnóstico seja clínico e o tratamento demande acompanhamento, será na sala de aula que as manifestações ocorrerão com maior regularidade, pois é na escola que a criança passa a maior parte do seu tempo, por muitos anos.

Todos estes argumentos devem se somar àquilo que todos esperam, ou seja, uma aula bem estruturada, que é a mais importante proposta quando se tem um aluno com TDAH na sala de aula e ele necessita, também, ser incluído. Uma proposta de aula bem estruturada e bem planejada, de uma maneira ou de outra, deverá passar pelos seguintes pontos:

“1) Estabelecer uma rotina diária clara, com períodos de descanso definidos. Usar reforços visuais e auditivos para definir e manter essas regras e expectativas, como calendários, cartazes e músicas. As instruções devem ser dadas de forma direta, clara e curta. 2) Estabelecer conseqüências razoáveis e realistas para o não-cumprimento de tarefas e das regras combinadas [...] 3) Focalizar mais o processo (compreensão de um conceito) que o produto (concluir 50 exercícios. Certificar-se que as atividades são estimuladoras e que os alunos compreendem a relevância da lição. 4) Adotar uma atitude positiva, como elogiar e recompensar bons comportamentos” (BROMBERG, 2003 p. 209).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de aula do ensino regular é uma necessidade detectada pela sociedade e que foi transformada em lei. Dessa forma, procuramos analisar neste artigo não apenas a inclusão em si, mas um olhar mais afetivo e mais objetivo para a inclusão da criança com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, o TDAH. Neste contexto, verificamos que o papel da escola, contando sempre com a colaboração e participação das famílias destes alunos, e com todos os agentes multidisciplinares envolvidos, será fundamental para a inclusão e para o desenvolvimento acadêmico destes estudantes. Entretanto, a inclusão destes alunos nas classes de ensino regular tem se mostrado um desafio gigantesco. É preciso sair da zona de conforto e desempenhar com afinco e dedicação a missão proposta.

O diagnóstico precoce é essencial para que família, escola e equipes multidisciplinares consigam trabalhar de forma eficaz nas causas que produzem ou potencializam o TDAH. Assim, diagnosticada sua condição, submetendo-se a uma avaliação efetiva de suas necessidades e de seu potencial, buscando consolidar uma inclusão plena, na qual este aluno deverá se sentir parte integrante da turma e do projeto escolar, e não somente alguém que foi colocado naquele lugar somente pela obrigatoriedade da lei. Ao receber um aluno que necessita de inclusão, os currículos, métodos, técnicas e recursos deverão todos ser ajustados, objetivando oportunizar um ensino direcionado e relevante para estes alunos. Assim, inserir alunos com necessidades educacionais especiais, certamente provocará mudanças na dinâmica e no cotidiano da escola, contribuindo para que haja um real comprometimento de todos os envolvidos, e um olhar mais respeitoso àqueles que precisam.

O trabalho em conjunto da escola com a família é fundamental, pois as duas são as peças principais para o desenvolvimento da criança com TDAH. A segurança e o amparo que a família proporciona, aliado ao atendimento educacional comprometido da escola, seguramente produzirão os resultados e atingirão as expectativas que todos desejam. Dessa forma, a parceria família e escola é essencial, mas, para que isso produza frutos, os profissionais da educação precisam de formação adequada que os capacite para a inclusão em sala de aula. Precisam conhecer o TDAH bem como as demais necessidades especiais, com todas as suas particularidades, para que possam realizar uma intervenção adequada em parceria com os pais. Se faz necessário, também, que haja interesse e comprometimento por parte do professor na busca de uma formação continuada e desenvolvimento acadêmico.

Ainda em relação ao educador, o seu papel consiste em desenvolver meios que potencializem a sua prática diária e ofereçam um leque de competências nas quais os alunos com TDAH possam se identificar e, assim, se apropriarem de um conhecimento ministrado com excelência, relevante e significativo. A aprendizagem na sala de aula deve ser apresentada ao aluno como algo natural, espontâneo e prazeroso. Descobertas e aprendizados devem produzir um prazer enorme para estas crianças. Embora o aprender seja algo natural, resulta, obviamente, de uma complexa atividade mental, na qual estão envolvidos processos de pensamento, percepção, emoção, memória, motricidade, mediação, etc. Por isso, educar é uma missão que exige muita paciência, dedicação, afeto e treinamento, assim, a educação, para o aluno com TDAH, tende a exigir redobrada atenção por parte dos agentes escolares.

As crianças com TDAH necessitam de atividades que lhes permitam agir e ficar entretidas. Para tanto, é necessário preparar um ambiente diferenciado com brinquedos adequados. Se a criança é agitada, não pode ficar presa a um espaço pequeno ou superlotado, com muitos móveis e coisas jogadas pelo chão, pois irá, muito provavelmente, derrubar, tropeçar, podendo até se ferir. Portanto, é aconselhável selecionar brinquedos que sejam plenamente ajustados às especificidades da criança. Se o tempo de concentração e de atenção dela for muito pequeno, será necessário que o professor elabore uma dinâmica mais curta, se isso não ocorrer, muito provavelmente, esta criança perderá o seu interesse e sua motivação, e acabará abortando a atividade elaborada pelo professor.

Os alunos com necessidades especiais que chegam às classes da escola regular devem construir seu desenvolvimento através de sua capacidade de interagir com o ambiente em que estão envolvidas, mas para que essa integração ocorra de maneira promissora, será necessário que aconteçam alguns estímulos. Nesse sentido, percebemos que o aluno com esse transtorno poderá necessitar de diferentes estratégias pedagógicas para que ele obtenha um conhecimento mais significativo. É necessário que essas ferramentas sejam utilizadas não apenas como instrumentos didáticos, mas seguindo uma metodologia educativa para que haja um excelente desempenho pedagógico e social por parte do aluno.

Por fim, cabe refletir que apesar das transformações sociais que impulsionam as crianças cada vez mais cedo para o ambiente escolar, estas crianças precisam ser recebidas na escola com atenção e acolhimento, algumas delas, certamente, não experimentam estes aspectos em seus lares. Cabe à escola trabalhar incansavelmente para proporcionar a estas crianças um ensino de qualidade que poderá contribuir de forma decisiva para tornar estas crianças cidadãos dignos, cujos obstáculos provocados pelo TDAH não os impeçam de ser a pessoa que eles almejam ser.

## REFERÊNCIAS

- ANTONIOLLI, Carina. **Projeto Político Pedagógico: Criança hiperativa**. Disponível em [http://www.ideal.com.br/upload/artigos/art\\_56.pdf](http://www.ideal.com.br/upload/artigos/art_56.pdf) - 2011.
- BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de Atenção/Hiperatividade. Manual para diagnóstico e Tratamento**. Porto Alegre. Artmed. 2008.
- BENCZIK, Edyleine B. P; TDAH: **Atualização diagnóstica e terapêutica**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo – 1999.
- BLOG PORTAL EDUCAÇÃO – Artigo: **O Contexto Familiar da Criança com TDAH**. Acesso ao site <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/contexto-familiar-da-crianca-com-tdah/29536> (2017).
- BLOG TUDO SOBRE TDAH – Artigo: **O Papel do Professor no TDAH**. Acesso ao site <https://www.tudosobretdah.com.br/o-papel-do-professor-no-tratamento-do-tdah/> (2018).
- BROMBERG, Maria Cristina. **Intervenções na Escola**. In: MATTOS, Paulo; ROHDE, LUÍS Augusto. **Princípios e Práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CARNEIRO, Maria Sylvia C. **O uso de métodos narrativos na pesquisa sobre a Deficiência Intelectual**. In: Reunião da ANPEd, 29, 2006, Caxambu P. 1-16. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 10-08-2018.
- CASTRO, A & MALAGRIS, L. E. N. **Crianças Estressadas: Causas, Sintomas e Soluções**. Campinas – Papyrus (2003).
- CONDEMARIN, M. **Transtorno do Déficit de Atenção: Estratégias para o Diagnóstico e a Intervenção Psicoeducativa**. São Paulo – Planeta (2006).
- GARCIA, Wallisten **Passos; Prática Pedagógica na escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual** Pg 50– IESEDE Brasil – Curitiba PR – 2017).
- GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade, Como Desenvolver a Capacidade de Atenção da Criança**. Campinas – Papyrus, 1994.
- SILVA, A. B. B. & GAIATO, M. B. & REVELES, L. T. **Mundo Singular, Entenda o Autismo**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2003.
- TOPCZEWSKI, Abram. **Hiperatividade: Como Lidar?** São Paulo – Casa do Psicólogo, 1999.

**Revista**

# AUTÊNTICOS

**Instituto P2G Educacional**  
**Rua Marquês de Lages, 729 - Ipiranga**  
**CEP 04162-001- São Paulo - SP**

**Nossos Contatos:**

**Fone: 11-2947-3283**

**Whatsapp: 11-95123-9337**

[www.revistaautenticos.com.br](http://www.revistaautenticos.com.br)

E-Mail: [contato@revistaautenticos.com.br](mailto:contato@revistaautenticos.com.br)

Rua Marquês de Lajes, 729 – Ipiranga – São Paulo-SP – CEP 04162-001 – Fone: (11) 2947-3283.