

REVISTA AUTÊNTICOS

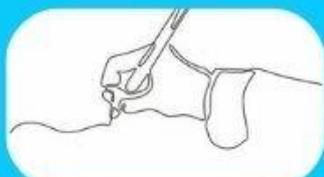
Volume 5 - Número 3

Maio 2025

ISSN 2675- 9543



**AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS
E O PAPEL DA ESCOLA**



revistaautenticos.com.br

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP)**

R454

Revista Autênticos [recurso eletrônico] / [Editor Chefe]
Fernando Piffer – Vol. 5, nº 3 (mai. 2025) – São Paulo-SP:
Instituto P2G Educacional, 2025.

Bimestral

ISSN 2675-9543

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

1. Educação Infantil. 2. Educação Inclusiva. 3. Ensino
Lúdico. 4. Gestão Escolar. 5. Inteligência Artificial. 6.
Educação Ambiental e Sustentabilidade. 7. Alfabetização e
Letramento. 8. Arte. 9. Língua Portuguesa. 10. Cyberbullying.
I. Piffer, Fernando.

CDD: 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB-6/2422

www.revistaautenticos.com.br

E-Mail: contato@revistaautenticos.com.br

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

EDITORIAL:

AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS E O PAPEL DA ESCOLA

Os fenômenos naturais extremos que atingiram o Brasil no ano de 2024, concentrando fortes chuvas no sul do país, e a redução drástica dos níveis de água dos rios da Amazônia, são fatores decorrentes, inegavelmente, de uma crise climática que vem se agravando bastante a cada ano, não somente no Brasil, mas em todo o planeta. O impacto para estas populações é gravíssimo, pois enquanto grandes cidades como Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, sofreram enchentes sem precedentes, com inundações jamais vistas, na região amazônica, dezenas de municípios acabaram por decretar estado de emergência devido aos baixíssimos níveis de água dos seus rios, o que prejudica imensamente a vida das populações ribeirinhas, que dependem basicamente desses rios para sua subsistência. Além disso, ainda há um fato agravante que é a proliferação de doenças, o aumento das queimadas e a consequente devastação das florestas e plantações.

No entanto, se esse cenário alarmante afeta profundamente as regiões Norte e Sul do Brasil, cabe ressaltar que não são somente estes pontos extremos que estão sendo afetados, uma vez que as regiões mais centrais do país como o Sudeste, o Centro-Oeste e o Nordeste também apresentaram fortes ondas de calor. Este aumento excessivo da temperatura nestas regiões provocou tempestades, vendavais, secas e queimadas, sendo que toda essa movimentação climática tem produzido um cenário gravíssimo, pois enquanto o estado do Rio Grande do Sul registrou a maior enchente de sua história, o restante do país presenciou a maior seca de sua história recente, conforme dados apresentados pelo CEMADEN, Centro de Monitoramento de Desastres Naturais. Nas regiões centrais a situação de seca extrema atinge os estados de São Paulo, com 82 municípios, Minas Gerais, com 52 municípios, Goiás, com 12 municípios, Mato Grosso do Sul, com 8 municípios, ou seja, o país inteiro sofre com as mudanças no clima.

Nesse sentido, especialistas apontam que quanto maiores forem as mudanças climáticas, maiores também serão os gatilhos de aumento da pobreza, visto que os mais vulneráveis são os mais afetados. Esse cenário aponta para uma visão mais humanista do problema, e não manter o foco somente na questão do fenômeno climático, sendo necessário olhar para os indivíduos que sofrem e que precisam de soluções que possam realmente transformar essa realidade, e esse aspecto somente pode ser alcançado por meio da Educação.

Reconhecendo que a Educação é um dos pilares capazes de promover essa transformação que não só o Brasil, mas todo o planeta precisa, é imperativo avaliar como as mais de 150 mil escolas do país estão enxergando as mudanças climáticas e seus impactos, se elas estão preparadas para ensinar coisas novas, relacionadas ao processo de transição global em todos os seus aspectos. Nesse contexto, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva tem defendido a inclusão do tema da educação climática no currículo escolar, especialmente considerando que a maior parte dos gases de efeito estufa produzidos no Brasil não vêm da poluição industrial ou dos automóveis somente, mas muito mais das queimadas produzidas pelo desmatamento.

Esse tema, no entanto, é defendido por especialistas na Educação, como sendo necessário ser trabalhado de forma interdisciplinar, uma vez que todas as disciplinas existentes podem lidar com essa temática. O que precisa ser avaliado é se a Escola está buscando se contextualizar com os temas relacionados à transição global que afeta o mundo no momento atual, ou seja, a Escola deve ensinar não somente os conteúdos curriculares padrão, mas também ensinar seus alunos a como enfrentar os elementos inegáveis da realidade que eles vivenciam em seu cotidiano.

Portanto, sendo uma disciplina própria ou interdisciplinar dentro do currículo escolar, todos os conhecimentos sobre o meio ambiente devem ser trabalhados com os estudantes desde a Educação Infantil, enfatizando o que se conhece como Alfabetização Ambiental, e desenvolvendo essa temática até o Ensino Médio, estimulando os alunos a se identificarem com a preocupação natural com o planeta em que vivem. Vale ressaltar que o comportamento ecológico das crianças se aprimora quando a escola desenvolve atividades voltadas à luta contra as mudanças climáticas como: cuidar melhor do meio ambiente, realizar atividades junto à natureza, destinar o lixo corretamente, aprimorar a reciclagem e visitar sítios ou localidades que ensinam como cuidar melhor da terra e dos animais, ações simples que contribuem grandemente para uma transformação cultural quanto às causas e os efeitos das mudanças climáticas, que só pode ser alcançada por meio da Educação.

Fernando Piffer é formado em Economia, com Pós-Graduação em Redação e Oratória, e é editor da Revista Autênticos.

CONSELHO EDITORIAL

Elaine Cristina Piffer
Rosana Gomes
Luciana de Moraes
Alcinda Ponce
Jorge Longuine Palhares
Talita Spadoni Piffer
Cezira Antonelli
Luciana Fallani da Cruz
Cláudia Duarte
Fernando Piffer

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 5, Número 1 (Maio, 2025) – 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– A RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA: UNIÃO FUNDAMENTAL PARA DESENVOLVER O APROVEITAMENTO ESCOLAR DO ALUNO

Ana Lúcia de Souza

16– PRECONCEITO LINGUÍSTICO E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Adna Benjamin de Lima

Rosângela Aparecida Nunes Baptistella

Tayenne Camargo Fernandes

32– CYBERBULLYING: VIOLÊNCIA VIRTUAL UM GIGANTE A SER VENCIDO

Viviane das Graças Santos Gonçalves

Yara Cristina Nieri

45– A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Ana Lúcia Domingos Kanô

Dorotéia Maria Ribeiro de Almeida

Priscila Nascimento Lima Leal

54– COMO O PSICOPEDAGOGO PODE, POR MEIO DO BRINCAR, AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA?

Gladijane Nascimento Barboza

70– LETRA E SONS SÃO BRINQUEDOS? JOGOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA SALA DE AULA

Aline Frantiesca Abdala Ribeiro Rodrigues

Cristiane Polli Vieira Marques

Miriam Souza Maciel

77– INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Cláudia Batista Trinca

Maria Célia Ataíde Alberti

86– COMO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ESTÁ TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO

Lucas Laranjeira Fernandes

95– ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Paula Eniza Santos Teles de Medeiros

Raquel Gomes

Valéria Cristina dos Santos Góes

109– GESTÃO DEMOCRÁTICA FRENTE À RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Elislaine Aparecida Peres Legaspe

Mônica de Fátima Baptista

120– ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: IMPACTOS NO DESEMPENHO ESCOLAR E NA COMPREENSÃO TEXTUAL

Ana Maria Ortiz Lima de Moraes

Márcia Hígina de Araújo Martins

Thaís Cristina Pereira dos Santos

129– A ESCOLA COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO: EDUCAÇÃO CLIMÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS SUSTENTÁVEIS

Vanusa Maria de Paiva Silva

Liz Caroline Ferreira Rollo

Áurea Regina de Moraes Caetano

144– EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO NAS ESCOLAS

Ângela de Oliveira França Ribeiro



A RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA: UNIÃO FUNDAMENTAL PARA DESENVOLVER O APROVEITAMENTO ESCOLAR DO ALUNO

Ana Lúcia de Souza

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva e em Gestão Escolar.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal promover uma breve reflexão sobre a responsabilidade da família no ambiente escolar, e não apenas a família, mas a própria comunidade, participando das construções pedagógicas. A influência que a família exerce sobre as crianças é inquestionável, e como primeiro ambiente social que acolhe o indivíduo, a família desempenha um papel determinante na formação dos alicerces do seu caráter. Uma família participativa, que acompanha suas crianças, que as motiva, que participa da sua vida escolar, que transmite bons valores, cujos membros passam bons exemplos, estará contribuindo enormemente para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem dessas crianças. Desde que a criança nasce ela recebe estímulos da mãe e é envolvida por diversas formas de informações que já a colocam em contato com o mundo e com o meio no qual está inserida. A família, como grupo social inicial, é essencial para que a criança ganhe confiança, para que se sinta assistida, acolhida e valorizada. Sem estes atributos, a criança terá imensas dificuldades em potencializar sua aprendizagem e evoluir de forma gradativa e proveitosa. Na medida em que a criança vai se desenvolvendo ela passa a participar de outros grupos sociais. Alguns deles, devido aos contatos serem mais duradouros, resultam em formas mais estáveis de integração social. Nestes meios sociais há normas, hábitos e costumes próprios, divisão de funções e posições sociais definidas. Além da família, a vizinhança, a escola, a Igreja, o clube, o Estado etc. Todos eles influenciam a construção de valores da criança e produzem impacto no seu desenvolvimento escolar e pessoal. A família sempre teve papel inquestionável na formação do indivíduo, entretanto, vivemos numa época onde o modelo de família sofreu uma enorme alteração. Aquele padrão tradicional denominado “família nuclear” ou “família conjugal”, composta basicamente de pai, mãe e filhos, todos habitando o mesmo espaço, não é mais o modelo absoluto. Nossa sociedade promoveu um rearranjo dessa estrutura e hoje, com as separações constantes e novos casamentos, surgem famílias dentro de famílias, convivendo sob um mesmo teto. A ideia de um pai ou uma mãe cuidadores, dá

lugar a diferentes pais e mães “gerenciadores” de filhos que nem sempre são seus. A sensação de abandono e insegurança destas crianças é grande. A ausência dos pais, envolvidos pelas exigências profissionais faz com que grande parte dos filhos fique aos cuidados de parentes (tios e avós), estranhos, ou entregues à TV e à Internet. Assim, pais e mães que trabalham fora o dia todo, geram crianças carentes de atenção e de acompanhamento. A falta de tempo para orientação acaba transferindo para a escola até mesmo ensinamentos rudimentares. A ausência dessa responsabilidade tão elementar tem provocado em muitas famílias um individualismo sem precedentes, e como resultado, vemos famílias desestruturadas, sem moral, sem princípios, sem valores, sem respeito às autoridades e ao próximo. Fica evidente que essas famílias pretendem que a escola assuma uma tarefa com a qual elas não estão dispostas a arcar. A participação coletiva envolvendo pais e professores é fundamental para que escola e família caminhem juntas.. Todos os segmentos da escola devem ter clareza das finalidades, dos objetivos, das ações e dos serviços oferecidos pela escola. Isso se constitui no passo inicial da transparência dessa relação que é necessária e indispensável. A escola não pode chamar os pais somente para falar dos “problemas dos seus filhos”. Cabe à escola encontrar o melhor caminho para a participação dos pais e da comunidade escolar no processo educativo, evitando essa transferência de responsabilidade, onde a escola culpa a família que, por sua vez, culpa os professores e a instituição de ensino pelo mau desempenho e até pelo fracasso escolar. Portanto, este artigo pretende evidenciar a necessidade de buscarmos, enquanto professores e educadores, uma aproximação efetiva com as famílias, conhecendo seu contexto social, para implementar um modelo de participação decisivo delas. Será fundamental que a escola abra as portas para a participação de familiares e da comunidade, isso contribui para a qualidade e aproveitamento dos alunos e colabora para diminuir a evasão, a repetência, a violência e o fracasso escolar. Um trabalho de parceria se constitui em uma estratégia positiva na promoção do diálogo e do envolvimento de todos visando a melhora constante da escola e dos alunos.

Palavras Chave: Educação Infantil; Família; Envolvimento; Escola.

INTRODUÇÃO

A família é considerada o fundamento básico e universal das sociedades. Embora variem suas estruturas e funcionamento, a família, sem dúvida, exerce grande responsabilidade no processo de socialização da criança. O ambiente familiar contribui fundamentalmente para tornar a criança mais perspicaz e observadora. Porém, a carência de estímulos cognitivos na família torna seu desenvolvimento retardado, em comparação às crianças que possuem este incentivo. A influência que o meio social estabelece sobre a capacidade de aprendizagem da criança é relevante, sendo que esta influência ocorre tanto positivamente quanto negativamente. O primeiro e mais importante grupo social do qual a criança participa, a família, pode contribuir de maneira propícia e favorável, ou de forma nociva e prejudicial.

Todavia, a falta de participação dos pais na escola é um problema que traz grandes consequências, pois acompanhar de perto as ações da escola e ficar “por dentro” daquilo que lá acontece é de responsabilidade da família. E a função da escola seria promover encontros e espaços de interação, além de apresentar o que está se passando na escola, pois uma gestão democrática deve implicar necessariamente na participação da comunidade nas suas decisões.

“A responsabilidade da família na escola é acompanhar o processo de perto. O que está acontecendo, verificar o rendimento, perguntar sobre as aulas, questionar sobre trabalhos e tarefas, frequentar as reuniões programadas pela escola e conhecer os membros do corpo docente são requisitos elementares para os pais que querem estar realmente atualizados quanto ao aproveitamento de seus filhos na escola. Estando por dentro de tudo que acontece na escola, fica muito mais fácil para os pais cobrarem da escola a medida necessária para melhorar a condição de seus filhos nos estudos” (PAROLIN, 2007, p.25).

De fato, a responsabilidade da família se apresenta em duas frentes, a influência positiva no caminhar dos filhos, de forma acolhedora, incentivadora e motivadora, e sua participação no cotidiano da escola, contribuindo para que os projetos e decisões sejam democráticos. A escola, por sua vez, proporcionará todas as condições para que essa parceria se estabeleça de forma saudável, na certeza de que a escola, a família e o aluno sairão vitoriosos na batalha de formar cidadãos críticos e participativos numa sociedade degradada.

O IMPORTANTE PAPEL DA FAMÍLIA

A família é o primeiro ambiente de socialização que a criança conhece, e tem papel preponderante no seu processo de aprendizagem. Basicamente, as relações familiares que a envolvem são produzidas por uma entidade identificada ao longo dos anos como “Família nuclear” ou “Família conjugal moderna”:

É composta por pai, mãe e filhos, coexistindo por meio de laços de aliança e de consanguinidade. A família nuclear moderna surge como uma categoria interpretativa, como um tipo ideal que num determinado período permitiu a compreensão do real. Nessa concepção, todos os arranjos familiares que se encaixavam dentro deste modelo eram considerados como famílias boas, certas, estruturadas, sendo que todos os outros arranjos que não se enquadravam, constituíam-se em disfunções do sistema ou simplesmente em famílias desorganizadas e/ou desestruturadas (KALOUSTIAN; FERRARI, 2005, p. 93).

Todavia, é perceptível que o “modelo de família nuclear vem perdendo espaço para os novos arranjos familiares, os quais trazem consigo um novo conceito de família que, apesar de ter novas configurações, não perde a sua essência. Isso representa produzir cuidados, proteção, aprendizado dos afetos, construção de identidades e vínculos relacionais de pertencimento. Nessa direção, compreende-se que, devido às transformações sociais que ocorrem, a família, hoje, busca, a todo o momento, lidar com as fragilidades existentes, promover melhor qualidade de vida a seus membros e efetiva inclusão social na comunidade e sociedade em que vivem” (CARVALHO 2000, P.14).

Independente do modelo familiar, é imprescindível que esta família invista tempo e atenção às necessidades de aprendizagem de seus filhos. Está claro que crianças que aprendem com mais facilidade são as que tem pelo menos um membro da família que investe nelas. Às vezes nem são os pais, mas um irmão ou outra pessoa que more na casa, e que manifeste interesse pelas atividades. Elas demonstram uma autoconfiança maior e mais desejo de aprender. Com apoio em casa, elas se sentem seguras e motivadas, e como consequência, aprendem com mais facilidade. Porém, entre os alunos que demoram mais para aprender, estão os que têm famílias mais ausentes, onde não existe diálogo, onde não há participação ou interesse pela vida escolar da criança, e raramente aparecem na escola. Famílias que possuem o hábito da leitura, influenciam forte e positivamente a aprendizagem de suas crianças. *“A família tem a responsabilidade de formar o caráter, de educar para os desafios da vida, de perpetuar valores éticos e morais. Por melhor que seja uma escola, por mais bem preparados que sejam seus professores, jamais suprirá a carência deixada por uma família ausente”* (CHALITA, 2001, P.17).

As crianças possuem o desejo de sentirem-se amadas, aprovadas e elogiadas, quando recebem elogios da mãe ou do pai, quando recebem atenção, carinho, respeito e confiança, terão um incremento na sua autoestima.

A ajuda dos pais é decisiva no componente emocional, pois o carinho com que cuidam e o interesse sincero que demonstram com seu progresso escolar, o esforço que fazem para garantir condições de estudo em casa, aumentam a autoestima da criança e faz com que ela se interesse mais em aprender. Já alunos com baixa autoestima têm grandes possibilidades de apresentar problemas como depressão, insucesso nos estudos e outros problemas que ele levará para a vida (ZAGURY, 2003).

A criança amada lida melhor com as dificuldades da vida, na escola ou fora dela. Amar o filho significa apoiá-lo carinhosamente, não deixar que ele se sinta abandonado. E isso é obrigação dos pais, independentemente do nível cultural, social ou econômico. Alunos incentivados e apoiados pelos pais alcançam melhores resultados na aprendizagem, e pais que assim procedem são encontrados em todos os níveis socioeconômicos.

A FUNÇÃO DA ESCOLA

A escola é uma instituição potencialmente socializadora, ela abre espaço para que os aprendizes construam novos conhecimentos, dividam seus universos pessoais e ampliem seus ângulos de visão. Aprendam a respeitar outras culturas, outras verdades e outros tipos de autoridade. Nessa instituição, o mundo do conhecimento, da informação, ou seja, o mundo objetivo mistura-se ao mundo dos sentimentos, das emoções e da intuição, enfim, ao mundo do subjetivo. Emoção e razão se fundindo em busca de sabedoria (PAROLIM, 2005).

A escola é uma instituição social de extrema relevância na sociedade, pois além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual e moral dos alunos, promove, também, a inclusão social.

Ela é um importante meio social. O âmbito familiar é o primeiro meio social de todo indivíduo. É o espaço onde ele passa a exercer papel fundamental no decorrer de sua trajetória. Pois são as experiências vividas no contexto familiar quando criança, que irão contribuir para a formação enquanto adulto. Assim, a escola passa a ser o espaço social depois da família, local onde se institui a cidadania. É o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra (TOSTA, 2013 p. 8).

Com estas mudanças no contexto das famílias e o papel que as escolas passaram a desempenhar, muitos debates e estudos revelaram alguns aspectos importantes no que se refere ao papel e responsabilidades das referidas instituições no desenvolvimento dos

estudantes/filhos. Elas mostram a importância do diálogo entre ambas nos processos de aprendizagem nos espaços da Educação Básica. “Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo, para que possa fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência” (OSORIO, 1996, p.82).

A função da escola não está apenas em proporcionar uma simples transmissão do conhecimento, tem um compromisso social para além disso.

Preocupa-se também em prover a capacidade do aluno de buscar informações segundo as exigências de seu campo profissional ou conforme as necessidades de seu desenvolvimento individual e social. A escola precisa, a cada momento, fazer o aluno pensar, refletir, analisar, sintetizar, criticar, criar, classificar, tirar conclusões, estabelecer relações, argumentar, avaliar, justificar, etc. Para isto é preciso que os professores trabalhem com metodologias participativas, desafiadoras, problematizando os conteúdos e estimulando o aluno a pensar, a formular hipóteses, a descobrir, a falar, a questionar, a colocar suas opiniões e divergências, a trocar informações com o grupo de colegas, defendendo e argumentando seu ponto de vista (FREITAS, 2011).

A escola possui uma missão institucional explícita:

O desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores) que, aliás, deve acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. Para tanto, deve oferecer situações que favoreçam o aprendizado, onde haja sede em aprender e também razão, entendimento da importância desse aprendizado no futuro do aluno. Se ele compreender que, muito mais importante do que possuir bens materiais, é ter uma fonte de segurança que garanta seu espaço no mercado competitivo, ele buscará conhecer e aprender sempre mais (GALLO, 2008 P.20).

Todas estas referências apenas reiteram o pensamento uniforme de que a “família” é onde se fundamentam as bases da sociabilidade e do acolhimento. Oferece estrutura, suporte e atenção, se responsabilizando por acompanhar seu desenvolvimento escolar. Quando ela insere a criança no meio social “escola”, compromete-se em auxiliá-la, provendo a assistência devida, incentivo, motivação e estímulo na busca do seu desenvolvimento como aluno e cidadão. Como este retrato não corresponde à totalidade das famílias, as escolas estão sendo exigidas a desempenharem funções que vão muito além daquilo que é seu encargo. O resultado tem sido o que comumente é chamado de fracasso escolar, no qual o abandono, as reprovações, a má formação e o desinteresse são protagonistas.

FAMÍLIA E ESCOLA: QUANTO MAIS UNIDOS, MELHOR

A escola tem procurado ao longo dos anos estabelecer relações com as famílias de seus alunos, visando, principalmente, melhorar o desempenho escolar, o desenvolvimento cognitivo e o respeito às práticas comportamentais que são esperadas dos alunos. Quando escola e família tem uma linguagem comum e adotam procedimentos de forma colaborativa, torna-se viável que os alunos adquiram uma aprendizagem significativa, além de um desenvolvimento intelectual e emocional mais harmonioso. É preciso entender que a criança é uma pessoa, apenas com menor capacidade física e de defesa do que as demais, e, por isso mesmo, merecedora de tratamento afetuoso.

Entender que toda criança é uma criança, vê-la como criança, analisar o meio em que ela vive, exercitar a empatia de estar em seu lugar e até mesmo relembrar, buscar em nossas lembranças de infância os momentos que nos marcaram, tanto os agradáveis, quanto os desagradáveis. Essa é uma reflexão que as pessoas adultas precisam se permitir no convívio com uma criança, pois é a história vivida por ela desde o seu nascimento, que pode ajudá-la no seu desenvolvimento, ou seja, na sua forma de integração e vivência na sociedade DALLARI (1986, P.21).

Uma constatação surpreendente que dificulta o fortalecimento dessa parceria é a existência de pais ausentes, os quais são encontrados em todos os níveis sociais. A riqueza econômica de uma família não é garantia de que a criança terá o incentivo dos pais. Aliás, muitas vezes acontece o contrário, parece que quanto mais ricos são os pais, menos tempo eles têm para os filhos.

A criança que se sente amada lida melhor com as dificuldades da vida, na escola ou fora dela. O toque e o diálogo são mágicos, criam uma esfera de solidariedade, enriquecem a emoção e resgatam o sentido da vida. Não é possível que sejam desenvolvidas as habilidades cognitiva e social sem que a emoção seja trabalhada (CURY, 2003).

A consolidação da relação escola/família é fundamental. A família como espaço de orientação e construção da identidade de um indivíduo deve promover juntamente com a escola uma parceria, a fim de contribuir para o desenvolvimento da criança. A aprendizagem e o desempenho escolar dependem da relação familiar e principalmente da relação professor/aluno, a qual é fortalecida quando a família se compromete com essa ação. Uma reportagem da revista *Veja* do dia 24 de setembro de 2008, apontou que o desempenho dos alunos da Coréia do Sul se mostrou acima da média de países com desenvolvimento superior. Segundo a pesquisa, tal fato deve-se ao envolvimento da família no processo de aprendizagem.

Os pais acompanham os filhos nas lições de casa de forma sistemática, e em alguns casos voltam a estudar para poderem ajudar os filhos no aprendizado. De acordo com o trabalho, existe uma relação direta entre o engajamento das famílias no processo de aprendizado e os bons resultados alcançados.

Os melhores exemplos nesse campo vêm de países asiáticos, como Japão e Coréia do Sul, aonde as mães chegam ao extremo de fazer cursos para aprender a lição dos filhos. A experiência oriental, que tem contribuído para colocar tais estudantes entre os melhores do mundo, serve de alerta para as famílias brasileiras. (Matéria publicada em VEJA no dia 24 de setembro de 2008).

...outro exemplo de sucesso que temos é o das escolas de Reggio Emília, na Itália, que tiveram sucesso em suas ações pedagógicas com o trabalho conjunto entre família e instituição escolar. O trabalho entre pais e professores é cooperativo, levando em conta que todos têm muito a aprender uns com os outros. As crianças são muito beneficiadas por esse modelo, uma vez que o vínculo entre escola e comunidade acaba formando uma grande família (ABUCHAIM, 2009, p.39).

Quanto maior for a união destes dois meios sociais, maiores serão os resultados potencializados. Apesar dos vários exemplos apresentados, muitas famílias não investem tempo e comprometimento, assim a parceria Família-Escola, lamentavelmente, está longe de ser uma realidade. Para combater este estado de coisas, motivar as famílias, democratizar a gestão escolar, envolver a comunidade e atender às determinações do Conselho Nacional de Educação, as escolas regulamentam estas práticas sociais, oficializando-as através do seu projeto político pedagógico, tornando públicos seus ideais comunitários.

PPP COLETIVO – ESSENCIAL PARA A PARCERIA FAMÍLIA / ESCOLA

O conjunto das aspirações de uma escola, seus objetivos, metas e propósitos que ela pretende alcançar, bem como os meios pelos quais ela buscará concretizá-los, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico conhecido como PPP. As próprias palavras que compõem o nome deste documento esclarecem bastante daquilo a que ele se propõe:

Projeto: Consiste em esforço temporário empreendido com um objetivo pré-estabelecido, definido e claro. Tem início, meio e fim definidos, duração e recursos delimitados, em uma sequência de atividades relacionadas.

Político: Considera a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela deverá seguir.

Pedagógico: Define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Quando alinhadas estas três colunas, o PPP ganha a força de um guia. Aquele que indica a direção a seguir não apenas para gestores e professores, mas também para funcionários, alunos e famílias. Ele precisa ser completo o suficiente para funcionar como uma bússola, apontando a rota a ser seguida, e deve ser flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos. O PPP deve contemplar, segundo especialistas, alguns quesitos importantes: Missão, Clientela, Dados sobre a aprendizagem, Relação com as famílias, Recursos, Diretrizes Pedagógicas e Planos de Ação. Assim, por conter tantas informações significativas, o PPP se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação que qualquer membro da equipe gestora ou pedagógica pode consultar a cada tomada de decisão.

No quesito que estamos refletindo, Relação com as Famílias, o PPP definirá como atuar para que os pais ou responsáveis estejam por dentro do que acontece na escola, incentivando seus filhos a se desenvolverem e criarem um vínculo cada vez maior e melhor com a escola. Assim, *“o PPP não pode permanecer engavetado, desatualizado ou inacabado. Pelo contrário, o PPP deve ser um documento vivo e eficiente na medida em que serve de parâmetro para discutir referências, experiências e ações de curto, médio e longo prazos”*, (PADILHA, 2008).

O projeto político-pedagógico é um documento de construção coletiva que une todos os segmentos de uma unidade de ensino. Ele traduz a reflexão e a discussão crítica da sociedade e da educação com o intuito de desenvolver a própria organização do trabalho pedagógico em suas especificidades, níveis e modalidades. Ele pressupõe a união de todos os setores para viabilizar a concretização dos compromissos coletivos.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014), o Projeto Político-Pedagógico foi um dos temas em destaque, explicitando que “é preciso romper com as práticas autoritárias e centralizadoras ainda arraigadas na cultura política da sociedade e demarcada pelas desigualdades sociais para uma tomada de decisão, especialmente no campo educacional, adotando o princípio da gestão democrática nos sistemas de ensino e proporcionando o efetivo fortalecimento dos diversos segmentos da comunidade escolar, garantindo autonomia aos gestores, à comunidade escolar, aos trabalhadores da educação e afins, compartilhando as decisões de forma democrática, por meio da participação popular”.

O texto reforça ainda que “a relação entre qualidade e participação, no âmbito das instituições educacionais e dos espaços educativos, bem como da organização da educação, vai além da competência técnica. Envolve questões políticas internas e externas aos sistemas de ensino e às instituições educacionais, inclusive na adoção de novos modelos de organização administrativa e de gestão, nos quais sejam garantidos a participação popular

e o controle social baseado na concepção de gestão democrática, intersetorial, que se contrapõe a processos de gestão gerencial, burocrático e centralizador, enfatizando o cumprimento do artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), que recomenda a instituição de conselhos escolares e a construção democrática e coletiva do PPP”. (CONAE 2014).

O Projeto Político-Pedagógico, elaborado coletivamente e administrado por uma Gestão Escolar Coletiva, onde todos os profissionais envolvidos no processo pedagógico atuam de forma a obter um direcionamento comum e padronizado, produzirá um fortalecimento nas relações entre a escola e a comunidade, mantendo todos focados na qualidade da educação, trazendo cada vez mais famílias para a vida da escola. Está aí uma grande possibilidade de transformar essa realidade nada favorável que enfrentamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a Família é o primeiro meio social com o qual a criança convive, reconhecemos seu papel primordial de acompanhamento de todos os processos do seu desenvolvimento. A criança toma seus familiares como referência, e estes devem se atentar ao seu comportamento diante dela. É mais recorrente, por exemplo, que sua figura masculina seja o pai, aquele que oferece referências a respeito de postura, comprometimento com metas e responsabilidade. A mãe, ou figura feminina, na maioria das vezes é para a criança uma referência de cuidado, atenção e respeito. Os Irmãos mais velhos, por exemplo, podem influenciar em suas escolhas culturais e também na postura diante de colegas. Vínculos afetivos, em geral, são bem determinantes.

Todavia, essas influências podem ser negativas, caso não haja afeto, preocupação com seu desenvolvimento e cuidados com sua aprendizagem. Ao ingressar na escola, ela terá imensas dificuldades, pois se sentirá insegura e fora dos padrões. A escola fará todo o possível para reverter essa situação, porém, será necessário que haja cooperação e participação efetiva da família no processo. A parceria família-escola é essencial para alcançar o objetivo de aprimorar o desenvolvimento cognitivo do aluno. A atenção e o engajamento dos pais e responsáveis em casa, aliados à motivação e comprometimento dos professores na escola, terão como resultado um desenvolvimento constante e sadio da aprendizagem deste aluno. Na prática cotidiana percebemos o quanto é difícil alcançar esta condição, porém não é impossível.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Pátio - Educação infantil**. São Paulo: Artmed, 2009.
- CARVALHO, M. C. B. de.(Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CHALITA, Gabriel. **Educação, a solução está no afeto**. São Paulo – Editora Gente, 2001.
- CONAE 2014, EIXO V – **Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social** (P. 80).
- CURY, Augusto Jorge. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes**. São Paulo, Academia da Inteligência, 2007.
- DALLARI, Dalmo de Abreu, et ali. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.
- FREITAS, Ione Campos. **Função social da escola e formação do cidadão**. Disponível em: <http://democracianaescola.blogspot.com.br>. Acesso em 01 abr. 2025.
- GALLO, Silvio; **Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar**. In: O sentido da Escola. ALVES, Nilda & Garcia (2008).
- KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira: a base de tudo**. 7.ed. São Pau- lo: Ed.Unicef : Cortez, 2005.
- OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PADILHA, Paulo Roberto. Seminário Internacional para la Formación On-line de Actitudes. 2008. (Congresso).
- PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2005.
- TOSTA, M. C. **Síndrome de alienação parental: a criança, a família e a lei**. Disponível em: < <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/>. Acesso em 06 abr. 2025.
- ZAGURY, Tânia. **Educar sem culpa: A gênese da ética**. 21ª Edição. Rio de Janeiro. Record, 2005.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA



Adna Benjamin de Lima

Formada em Pedagogia e em Letras, com Pós-graduação em Legislação educacional, Atendimento educacional especializado e Psicopedagogia.



Rosângela Aparecida Nunes Baptistella

Formada em Pedagogia.



Tayenne Camargo Fernandes

Formada e em Pedagogia, com Pós-Graduação em Alfabetização e letramento e Atendimento educacional especializado.

RESUMO

O objetivo desse estudo é apresentar uma pesquisa acerca do preconceito linguístico enraizado no ensino de língua materna e reforçado pelo uso exclusivo da gramática normativa. À luz de Bakhtin, Bagno, Possenti, Soares, Britto, Geraldi e Travaglia foi proposta uma reflexão sobre como anda o ensino de língua. Desta forma, foram analisadas uma série de fatores interferentes na metodologia, no trabalho docente e nos fatores extraescolares.

Por meio da reflexão acerca do preconceito linguístico e a consciência do uso real da língua torna-se possível construir uma estratégia que objetive o ensino significativo da língua materna.

Palavras- Chave: Preconceito linguístico; Língua materna; Gramática normativa.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende abordar o preconceito linguístico em suas esferas sociais e regionais, por meio de teorias que comprovam as inúmeras consequências desastrosas de um ensino de língua embasado em concepções equivocadas e estereótipos preconceituosos.

O preconceito linguístico está enraizado na nossa sociedade e faz com que a população oriunda das camadas populares a qual não se utiliza da norma culta não tenha participação efetiva na sociedade. Esse preconceito é mantido pela crença de que no Brasil só temos uma língua e, portanto, as diversas variações estigmatizadas estão à margem da língua oficial do país. Precisamente será abordado a maneira que o preconceito linguístico é mantido principalmente pelo ensino prescritivo de língua portuguesa.

O objetivo desse trabalho é elucidar acerca dos objetivos do ensino de língua materna por meio de reflexões propostas por estudiosos há tempos, dentre eles Bakhtin, Bagno, Possenti, Magda Soares, Luiz Percival, João Wanderley Geraldi, Luiz Carlos Travaglia, juntamente aos PCN's que discorrem acerca do ensino de língua materna e a necessidade de uma mudança de postura e metodologia.

Surge então a necessidade de se ponderar sobre os fatores que ainda inviabilizam a concretização do ensino significativo de língua. Em meados do século XXI as teorias e concepções proposta pelos estudiosos citados acima, ainda não alcançaram a sala de aula, ou seja, por mais teorias bem embasadas que existam, é recorrente a prorrogação do ensino mecanizado prescrito pela gramática normativa.

Como forma de materializar essa proposta de reflexão será aplicado uma entrevista com alunos egressos do ensino médio em 2016 pertencentes ao 2º semestre do curso de Letras, aborda-se então dois importantes fatores nesse projeto de pesquisa, o primeiro é comprovar a existência contundente do ensino gramatiquero a qual os alunos entrevistados são oriundos e segundo, a partir das respostas dos alunos, é abordar como está sendo a formação desse futuro professor de língua materna.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO: O QUE É? COMO SE FAZ?

O preconceito linguístico é oriundo da crença da homogeneidade da Língua Portuguesa, limitando-a à língua consagrada como língua padrão, tornando irreconhecível as manifestações que fujam dessa imposição normativa. Ele resume-se ao ato de diminuir a imagem, crença e identidade de determinado indivíduo por meio de sua fala, podendo ser de cunho regional ou social. Esse preconceito ainda não é encarado com seriedade pela maioria,

pois é comum que ele esteja disfarçado de piadas, anedotas ou imitações que são vistas como “naturais”, essas ações são reforçadas pelo que concebe a gramática normativa que prescreve a maneira correta de falar e escrever, desconsiderando as variações regionais e/ou sociais. Brito (2007, p.25) postula que:

“O preconceito linguístico sustenta-se no reconhecimento desta língua legítima e na reprodução contínua de estereótipos de cultura e de incultura e na divulgação sistemática de um modelo regulador e corretivo, de caráter basicamente estilístico, cuja finalidade, mesmo que não afirmada e até negada, está em fazer crer que o suposto domínio deste modo de usar a língua (o que é praticamente impossível, não estando o sujeito inserido no lugar social em que este falar se realiza) traz sucesso social. Mais que isso, se naturaliza um estilo como original e se marcam os demais como desvios ou atrasos e, neste sentido, ameaça à integridade social.”

Para Bagno (1999) os falantes das variações desprestigiadas e marginalizadas que estão à margem do modelo de língua padrão sofrem as consequências de exclusões sociais. Além disso, ao não dominarem ou mesmo não terem acesso à norma padrão, não possuem acesso aos documentos formais como leis, notícias sobre política e economia e outros veículos que se utilizam da norma padrão, portanto não podem participar efetivamente das decisões tomadas em sociedade. Bagno (1999) os intitula de “sem-língua”, pois eles não têm acesso à língua padrão na qual para muitos é a única versão a ser considerada e utilizada em textos formais.

Sob essa perspectiva, abordando a fala dessa população “sem língua”, Possenti pondera (2012, p.27):

Os brasileiros cuja situação social e econômica não lhes permitiu que estudassem muitos anos (às vezes nenhum) falam o tempo todo. É claro, falarão como se fala nos lugares em que eles nascem e vivem e não como se fala em outros lugares ou entre outro tipo de gente. Logo, falam seus dialetos. Logo, sabem falar.

Existem alguns fatores que contribuem para a propagação do preconceito linguístico que atravessam o sentido língua-fala. Essas questões estão interligadas à identidade social de determinada região ou grupo. O preconceito linguístico em sua esfera regional acontece em menosprezar as variações linguísticas de regiões como o Nordeste por exemplo, por meio da falsa visão de que essa região seja inferior, conseqüentemente seu povo e sua língua também o são. Portanto o preconceito linguístico, mesmo em sua esfera regional, possui um viés de natureza social, pois implica em questões que permeiam fatores relacionados à distribuição de renda dos Estados Brasileiros, por exemplo. Em 2012, segundo o IBGE

(Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) Norte e Nordeste lideravam o ranking de Estados com a maior desigualdade na distribuição de renda.

Para Magda Soares (1988) a escola é o ambiente que promove e evidencia as particularidades entre grupos sociais, por meio da imposição da norma culta gera-se a marginalização de alunos oriundos de camadas populares que carregam consigo suas variações linguísticas, sua identidade social que é vista como desprestigiada ou inferior pela escola acarretando ao ato discriminatório do preconceito linguístico. Esse processo acontece por meio da valorização de determinada região do país em detrimento de outras e de alguns grupos sociais em oposição a outros, fazendo com que a maior parte da população e até mesmo alguns especialistas atribuam superioridade a certos dialetos e registros regionais, originando-se assim estereótipos linguísticos.

À luz dessa concepção, Bagno (1999, p.40) ressalta que a forma como é divulgada a imagem de determinadas regiões também implica na derivação do preconceito linguístico. A representação da fala nordestina por meio da imagem estereotipada que pretende sempre ocasionar o riso, representados por personagens grotescos e atrasados, fazem com que se torne natural a ideia de que determinado povo possui uma incompetência linguística inata.

A legislação concebe como crime atitudes resultantes de preconceito, raça e cor pela lei N° 7.716/89. O Artigo 1° postula: “Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”, tendo como pena mínima de dois a cinco anos de reclusão. Ainda no Artigo 20° é sentenciado: “Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”.

Analisemos agora a seriedade que deveria ser abordado o preconceito linguístico, embora não seja intitulado como crime, seus efeitos danosos são extremamente prejudiciais pois a prática deste ofende a identidade do indivíduo, suas particularidades, regionalidade e etnia. Desconsiderar as diversas manifestações linguísticas é menosprezar a pluralidade que convivemos diariamente, sejam elas regionais ou sociais.

À luz da concepção Bakhtiniana (1995) a linguagem é estabelecida por uma perspectiva sociointeracionista que se dá por meio da junção de fatores sociais, históricos e ideológicos. Portanto a língua deixa de ser analisada isoladamente como fenômeno estático e passa a ser percebida como língua viva que está em constante evolução, transformando-se historicamente. João Wanderley Geraldi (2004) também concebe a linguagem como instrumento da interação humana que possibilita a troca no momento de interlocução, sendo, portanto, o mecanismo que o indivíduo se utiliza para expressar seu pensamento, ideias e se relacionar com o outro, algo que é imanente às práticas sociais.

Assim sendo, é imprescindível considerar as inúmeras mudanças que perpassam a língua, tornando a objeto que promove as interações sociais e nos difere primordialmente de outros animais. Entendemos a linguagem como parte do sujeito, algo que está ligado a sua identidade e precede suas relações, e deve ser analisada como objeto concreto que se materializa no discurso por meio da interação verbal.

Ainda sob essa concepção Bagno (1999) postula que a língua não é falada da mesma forma em todos os lugares, portanto é um erro inconcebível desconsiderar todas essas transformações na tentativa de comparar escrita e fala, assim como a gramática normativa o faz, segundo essa concepção impor ao aluno a maneira certa de falar e escrever é supervalorizar a língua escrita como prescreve a gramática normativa e, conseqüentemente desprezar as inúmeras transformações provenientes das interações sociais que constituem o sujeito.

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

O preconceito linguístico está intimamente ligado ao ambiente escolar, fazendo com que os alunos se sintam descontextualizados nas aulas de língua materna e, portanto, não se sintam aptos para desenvolver produções escritas, falar/apresentar-se em público por medo das correções e até mesmo de aprender uma nova língua, já que na concepção deturpada propagada pela escola e sociedade, ele não domina nem mesmo sua língua materna.

A partir do exposto sobre o preconceito linguístico, este capítulo objetiva refletir sobre o ensino de língua materna, considerando as desmitificações sobre o conceito de língua superior feitas até aqui.

Para que seja possível desenvolver empatia pelo aluno que desconhece as normas prescritas pela língua padrão é preciso reconsiderar as diversas variações linguísticas existentes e conceber a língua como viva e dialógica para não haver equívocos e senso comum no trabalho com a linguagem na sala de aula. Além disso, deve-se extirpar a tentativa de imposição da norma culta, como única versão existente.

A ineficácia do ensino de língua materna hoje é o resultado da soma da metodologia de ensino que prescreve e ignora as diversas manifestações linguísticas associadas à tentativa frustrada e incessante de equivaler a língua à gramática normativa, a segunda deveria funcionar como descrição da primeira e não parâmetro de funcionamento. Temos como consolidação disso o fato de que o surgimento das gramáticas trouxera como objetivo a análise de clássicos literários. Por meio da observação da forma que os escritores escreviam buscava-se explicar e descrever as regras pelas quais se utilizavam. Em algum momento o que então era apenas análise da língua passou a ser parâmetro de língua oral e escrita.

Para Possenti (2012, p.53) é preciso ressaltar que saber uma língua não é propriamente analisá-la, ou seja, é incontestavelmente possível comunicar-se em determinado idioma sem precisamente ter de conhecer suas normas técnicas. Portanto sabe-se que ter aquisição e domínio das regras gramaticais é importante para que o falante escreva de acordo com a norma culta, mas impor de maneira repetida e descontextualizada normas que para ele não fazem sentido, é sem dúvidas interromper o fluxo natural de seu pensamento e desencadear problemas, fazendo com que associe o processo de escrita a algo angustiante.

Devemos refletir sobre a aquisição de um novo idioma, nesse contexto é inúmeras vezes mais significativo aprender a pronúncia, o vocabulário, a indagação de perguntas e a formulação de frases para que depois se aprenda que existem regras que determinam todos esses âmbitos. Sendo assim, a gramática é considerada significativa quando apresentada e/ou aplicada em um momento secundário, no qual espera-se que o aluno já tenha domínio efetivo da língua. Ou ainda, consideremos o processo de aquisição da língua materna. Quando a criança por volta de seus três a quatro anos em suma, possui a habilidade de formular frases fluidas e significativas, ela é considerada um falante fluente, mas ela ainda se quer sabe que existem regras que prescrevem o que ela já possui internalizado.

Ainda acerca do processo de reflexão que abrange a problemática do ensino de língua materna, Bagno (1999, p.18) concebe que a língua ensinada nas escolas na maioria das vezes não corresponde a língua condizente com a realidade do aluno. Entendemos a partir disso, um dos motivos pelo qual o ensino de língua materna parece tão desnecessário para os alunos. Aprender algo do qual eles já dominam parece desestimulador, como se houvesse uma subestimação do conhecimento que eles já possuem, independente do conteúdo programático. Ao mesmo tempo se utilizar da ideia de que por meio do domínio da norma padrão eles poderão escrever bem, passar em provas e até mesmo conseguir um bom emprego é garantir-lhes algo que não está ao nosso alcance.

O professor de língua materna carrega consigo a possibilidade de ainda que inconscientemente difundir a equivocada noção de que só se sabe falar português quem domina e se utiliza das regras estabelecidas pela gramática normativa, se utilizando de metodologias prescritivas, exercícios tarefeiros e mecanizados ou pode atrelar à seu trabalho docente as reflexões propostas aqui e postuladas por sócio linguistas há tempos, ressaltando a especificidade cultural do povo brasileiro, valorizando a identidade nacional e linguística, introduzindo uma didática social que permite a liberdade de comunicar-se independente de sua variação linguística e não mais à luz do português de Portugal como precede a gramática normativa.

Outro fator a ser repensado no ensino de língua materna é a formação de leitores, anteriormente analisamos a ineficácia do ensino prescritivo e descontextualizado a respeito do processo de fala e escrita, pensemos agora sobre esse mesmo ensino na formação leitores proficientes, ou ainda propiciar o gosto pela leitura.

Em 2005 o IBOPE (Índice Brasileiro de opinião pública e estatística) divulgou que 75% da população não lê e não escreve com proficiência, considerando isso é incontestável que devesse haver de imediato uma reflexão acerca da problemática do ensino de língua materna. Ao decorrer dos anos o ensino tradicional de gramática tem evidenciado a precariedade no que se refere à leitura e escrita. Mesmo sendo ministradas aulas e mais aulas sobre análise sintática, regras de gênero, número e grau, exercícios incessantemente repetitivos, os alunos ainda saem da escola sem entender o que lhes serviu anos de aulas gramaticais, além de contribuir para tornar traumático o processo de escrita.

Sabendo a importância de construir um processo de reflexão acerca do ensino de língua materna para então prosseguir para a aplicação de uma metodologia significativa, existem alguns fatores que devem ser considerados, alguns de origem pedagógica que diz respeito ao funcionamento e planejamento das aulas, como já exemplificado, mas há também os aspectos culturais que são transmitidos por gerações e também reforçados no ensino tradicional de língua materna.

Bagno (1999, p. 23) atenta sobre questões que vão além do âmbito escolar, mas resultam de fatores históricos que contribuem para possuímos hoje o que ele concebe como “complexo de inferioridade”, existem questões históricas que influenciaram o nosso comportamento em relação ao outro, isto originou-se pelo fato do Brasil ter sido colônia de Portugal, no decorrer dos anos passamos a idealizar a Europa e tudo que provém de lá e conseqüentemente passamos a nos achar inferiores, incompetentes que não falam direito nem a própria língua, portanto as comparações com o português de Portugal são cada vez mais frequentes, uma prova disto é a gramática normativa que prescreve regras que a cada dia mais se distância da nossa língua falada.

Uma possível estratégia no ensino de língua materna seria considerar outras gramáticas, além da normativa. A gramática internalizada por exemplo funciona como descrição das regras internalizadas que o falante possui, mas não as entende como “normas técnicas”, pois é algo natural de sua fala, ainda que para uma criança. Nesta gramática entendemos determinadas situações de fala, algumas delas muito frequente, por exemplo, é muito comum ouvirmos de um falante a frase: “Os meninos”, mas nunca: “Os meninos”, o mesmo acontece em “Meus filhos” em relação à “Meus filhos”. Isso se deve à uma internalização gramatical que todo falante possui.

Para Travaglia (2002) e Possenti (2012, p.67) A gramática descritiva é o modelo de gramática que não indica ou prescreve o que é errado, segundo esta concepção não existe erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística em determinada situação comunicativa. Ela se caracteriza pela descrição das regras que o falante domina, os conhecimentos internalizados que habilitam o falante a comunicar-se.

Sob essa concepção é importante desenvolver em sala de aula didáticas que promovam a reflexão dos alunos acerca de suas regras internalizadas, isso certamente fará com eles repensem a ideia de que não sabem nada sobre sua própria língua.

Segundo Bagno (1999) é preciso que haja uma reflexão constante para atingirmos uma mudança de postura, seja por meio do ensino de língua materna ou na representação de falantes nativos. A sala de aula deve ser também um espaço dedicado a desmistificação da falsa premissa que retrata o português como uma língua extremamente difícil em analogia com a língua inglesa, justificada pela ideia de que no inglês não há tantas regras o que o torna mais simples. Por meio da reflexão que é muito mais complexo aprendermos uma nova língua na qual não temos saberes internalizados desde criança a ter propriedade da nossa língua materna. Essa postura consiste em abandonar de maneira geral asserções que tenham o objetivo de inferiorizar os falantes de língua materna e desmistificar sobre a incompetência linguística inata.

OBJETIVOS DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

O professor de língua materna deve se atentar à frequente reflexão das estratégias de ensino escolhidas por ele, essa reflexão deve estar voltada à consciência que os alunos falantes da língua portuguesa têm domínio desta, sendo inquestionável o fato de falarem esta língua, o que lhes falta é prática de leitura e escrita e o domínio das regras gramaticais para que por meio desta prática seja dado o suporte para atividades de leitura e interpretação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano discorrem sobre a inutilidade do ensino aprisionado às fixações de exercícios descontextualizados de gramática normativa. E privilegia didáticas voltadas à produção e interpretação de textos. Sendo assim, a gramática deve funcionar como suporte da atividade principal e não o contrário:

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem. Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e

passar de ano uma prática pedagógica que vai da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas) (p. 29).

Um dos argumentos apresentados pelos que defendem o ensino tradicional de gramática é que somente por meio dele o aluno terá a capacidade de escrever, ler e comunicar-se corretamente, mas segundo Perini (2000, p. 30) esta justificativa é algo vago, pois ainda que o aluno tenha domínio das regras gramaticais e proficiência em realizar análise sintática, isso em nada tem relação com o fato de possivelmente este mesmo aluno conseguir escrever, argumentar, persuadir, e muito menos que adquira técnica e estilo:

Quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar. Os alunos percebem isso com bastante clareza, embora talvez não o possam explicitar; e esse é um dos fatores do descrédito da disciplina entre eles.

Para Travaglia (2002) O professor de língua materna deve sempre refletir sobre os objetivos de ensinar uma língua para falantes nativos desta língua, a fim de obter um ensino significativo e propiciar o desenvolvimento da competência comunicativa que abrange o desenvolvimento da competência gramatical e textual.

Sabe-se, no entanto, que na maioria das vezes a sala de aula não é o espaço que propicia esse desenvolvimento da competência comunicativa, ocasionalmente se transforma no oposto disto, tornando o processo de leitura e escrita, árduo, insignificante e punitivo.

Uma nova proposta de ensino em que se prioriza atividades de leitura escrita, como precede os PCN's só será bem-sucedida se atrelada às práticas significativas, ou seja, se abolirmos ou diminuirmos métodos repetitivos e estruturais no ensino de língua, certamente sobrarão tempo para desenvolver práticas significativas com os alunos e analisar outros métodos que venham sanar os problemas que transcendem à "erros" de fala e ortografia. Sob essa perspectiva acerca do ensino de língua materna João Wanderley Geraldi (2004, p.46) elucida sobre a contraposição de ensinar língua x ensinar metalinguagem. Para ele o ensino efetivo da língua consiste no aluno compreender as situações concretas de interação da

linguagem, adquirindo habilidade para compreender e produzir enunciados, dispensando o domínio da metalinguagem que consiste nas características estruturais.

Para Possenti (2012, p.51) os objetivos do ensino de língua materna devem ser baseados por meio da reflexão acerca do que os alunos já sabem e o que eles ainda não sabem. Para que se proponha um ensino significativo o professor de língua materna deve estar atento ao que o foi ensinado nos anos anteriores, partindo disto deve analisar quais conteúdos foram realmente apreendidos. Isso será evidenciado por meio da prática de escrita, se na correção de uma produção textual o professor observar que grande parte ou a maioria dos alunos cometem os mesmos “erros” vale-se atentar e ministrar aulas que objetivam sanar esses problemas.

À luz dessa concepção consideremos o que deve ser privilegiado no ensino de língua materna Para Possenti (2012, p.16) leitura e escrita são atividades essenciais no processo de aprendizagem e a escola é o lugar que deve propiciar essas práticas, portanto a maior parte das aulas de língua materna devem ser destinadas à essas atividades. O professor não deve esperar que o aluno desenvolva proficiência na leitura e escrita sem que haja abordagens frequentes acerca dessas atividades. O aluno só irá desenvolver autonomia para escrever textos coerentes à medida em que seja um leitor. Cabe ao professor de língua materna desenvolver em suas aulas momentos que privilegiem o contato direto desse aluno com a leitura e escrita.

As aulas de língua materna devem funcionar como um laboratório, onde os alunos produzem incansavelmente, corrigem em grupo e então reescrevem. Assim eles conseguirão dominar a prática de escrita, o mesmo ocorre com a leitura. É incoerente esperar que o aluno desenvolva aptidão e gosto pela leitura por meio de exercícios de fixação, análise de textos literários fragmentados e descontextualizados. É por meio das aulas de língua portuguesa que se espera que haja momentos dedicados à leitura, para almejar que o aluno se torne um leitor.

VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Os PCN'S (1996 p.82) concebem as variações linguísticas como parte do conteúdo programático a ser abordado no ensino fundamental II nas aulas de língua materna. Propondo uma série de atividades como estudo e observação de textos orais, abordagens das variações regionais por meio textos veiculados por mídias distintas. Essas práticas objetivam a abordagem de diversas manifestações linguísticas válidas, partindo do pressuposto de que todas as línguas e/ou variações são eficazes e cumprem com seu papel em relação à comunicação.

A ideia de que o Brasil é um País monolíngüístico contribui para que seja propagada a falta de empatia pelas diversas variações linguísticas. Uma vez que se confundem os aspectos monolíngüístico e homogeneidade linguística. Essa deturpação contribui para uma série de mitos que reforçam o preconceito linguístico. Para Magda Soares (1988, p.40):

Embora um grupo de pessoas que utilizam a mesma língua constitua uma comunidade linguística, isto não significa que essa língua seja homogênea e uniforme. A diferenciação geográfica e social entre segmentos de uma comunidade linguística resulta em um correspondente processo de diferenciação linguística, que pode dar-se nos níveis fonológico, léxico e gramatical.

O Brasil de fato é um País que tem por sua língua Oficial o Português, mas é indiscutível a diversidade dentro desta mesma língua. Mas o que equaciona o problema em uma dimensão extremamente maior é que estas considerações deturpadas estão atreladas ao ensino de língua materna, tornando o processo de ensino aprendizagem árduo e ineficaz.

O objetivo da reflexão sobre o ensino de língua materna é propiciar um ensino significativo por meio da validação das manifestações apresentadas pelos alunos e não induzir a prescrição, ou seja, a imposição do que é certo e errado, afastando os falantes de sua própria língua, mas deve estar pautado na apresentação e na observação das diversas variações linguísticas, ressaltando que elas não são inferiores ou precárias, porém deve-se elucidar os fatores sociais que caracterizam o preconceito linguístico. Assim, por meio do ensino contextualizado da norma padrão, o aluno irá agregar mais uma variação para a sua vida e não precisará fazer substituições.

Para Travaglia (2002, p.66):

Como se vê, imbuída desses preconceitos, a escola tende a esconder a relação entre língua e grupos sociais, sobretudo entre norma culta e a relação entre língua e grupos sociais, sobretudo, entre norma culta e padrão e classe social privilegiada (econômica, cultural e politicamente); a relação entre alterações socioculturais e mudança linguística. Isso precisa acabar de vez. E é preciso substituir definitivamente a ideia de uso certo ou errado pela de uso adequado ou não adequado.

A abordagem das variações linguísticas dentro do ensino de língua materna, está embasada na proposta de ensino significativo de língua, uma vez que valida e aborda dentro de sala de aula as diversas variações existentes como pertencentes à língua oficial. Nesse contexto é relevante ressaltar que todas elas cumprem com eficácia o seu papel como instrumento de comunicação, portanto não se enquadram em valores de superioridade e inferioridade.

Essa estratégia permitirá que o aluno se identifique com sua língua materna e não se sinta marginalizado, por não falar de acordo com o que prescreve a gramática normativa.

Dentro dessa mesma abordagem será apresentado ao aluno as noções de adequado e inadequado ao determinado contexto. E caberá ao professor elucidar acerca de situações comunicativas que exigem o uso da gramática normativa, como a escrita, por exemplo, e de mostrar a importância de se aprender as normas nesse contexto. Mas de nada adiantará se ele tiver acesso as normas redigidas pela gramática, mas não ter elaborado produções escritas em sala de aula. Vê-se então a necessidade do professor se atentar a sua estratégia de ensino e mediar essas divergências.

SÉCULO XXI: AINDA SE CONCEBE A LÍNGUA COMO ESTÁTICA? E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA, COMO ANDA?

Com o propósito de validar todas as teorias abordadas aqui, será exposta uma pesquisa elaborada especificamente para os fins deste trabalho, com os alunos do 1º e 2º semestre do curso de Letras - Licenciatura e Bacharelado, alunos que são egressos do ensino médio dos anos de 2016 e 2015 e que adentraram recentemente ao curso superior carregados do ensino prescritivo que vem sendo refletido e observado por estudiosos há tempos, mas que ainda existe e é referencial quando se reporta-se ao ensino de língua portuguesa.

Por meio desta pesquisa conseguiremos materializar uma reflexão pautada no ensino real de língua materna, uma vez que tanto se fala sobre o ensino contextualizado, como precede os PCN's acerca do ensino aprisionado aos exercícios tarefairos de análise sintática, por exemplo, considerando também o que muitos estudiosos propuseram sobre as variações linguísticas e o ensino de gramática, mas ainda sim no século XXI é inadiável a necessidade de se reanalisar o porquê dessas teorias não alcançaram a sala de aula.

A pesquisa aqui proposta é do gênero qualitativo, como postula Minayo (2008) a pesquisa qualitativa deve ser objetiva e concisa para que se possa elaborar uma análise crítica sobre o que está sendo proposto. Uma das técnicas utilizadas como pesquisa qualitativa é a coleta de dados que pretende a abordagem de determinado grupo selecionado, e em seguida a coleta dos dados, seja por meio de questionário ou entrevista. Para que seja uma pesquisa válida para a construção de conhecimento é importante que o entrevistador/coletor de dados se mantenha neutro e não exerça nenhum juízo de valor acerca do material a ser coletado. Impor ou persuadir os entrevistados é inaceitável quando se pretende obter uma pesquisa íntegra e fiel.

A pesquisa foi elaborada no formato de questionário no qual os alunos foram orientados a assinalar apenas em SIM ou NÃO.

As perguntas foram elaboradas de acordo com o proposto neste presente trabalho, com o propósito de averiguar como anda o ensino atual de língua materna e como este tem contribuído para a formação de leitores proficientes, sujeitos que se sentem seguros na hora de escrever e além disso que sintam exercer domínio sobre a própria língua, enfatizando o que Bechara (2003) almeja quando postula que o falante deve ser poliglota dentro de sua própria língua.

Para análise íntegra e constatação dos dados, seguem em anexo as pesquisas originalmente assinaladas pelos alunos egressos.

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Como discriminado acima as pesquisas mostram inquestionável maioria de alunos que vieram de um ensino de língua prescritivo que privilegiava exercícios mecanizados a propostas significativas.

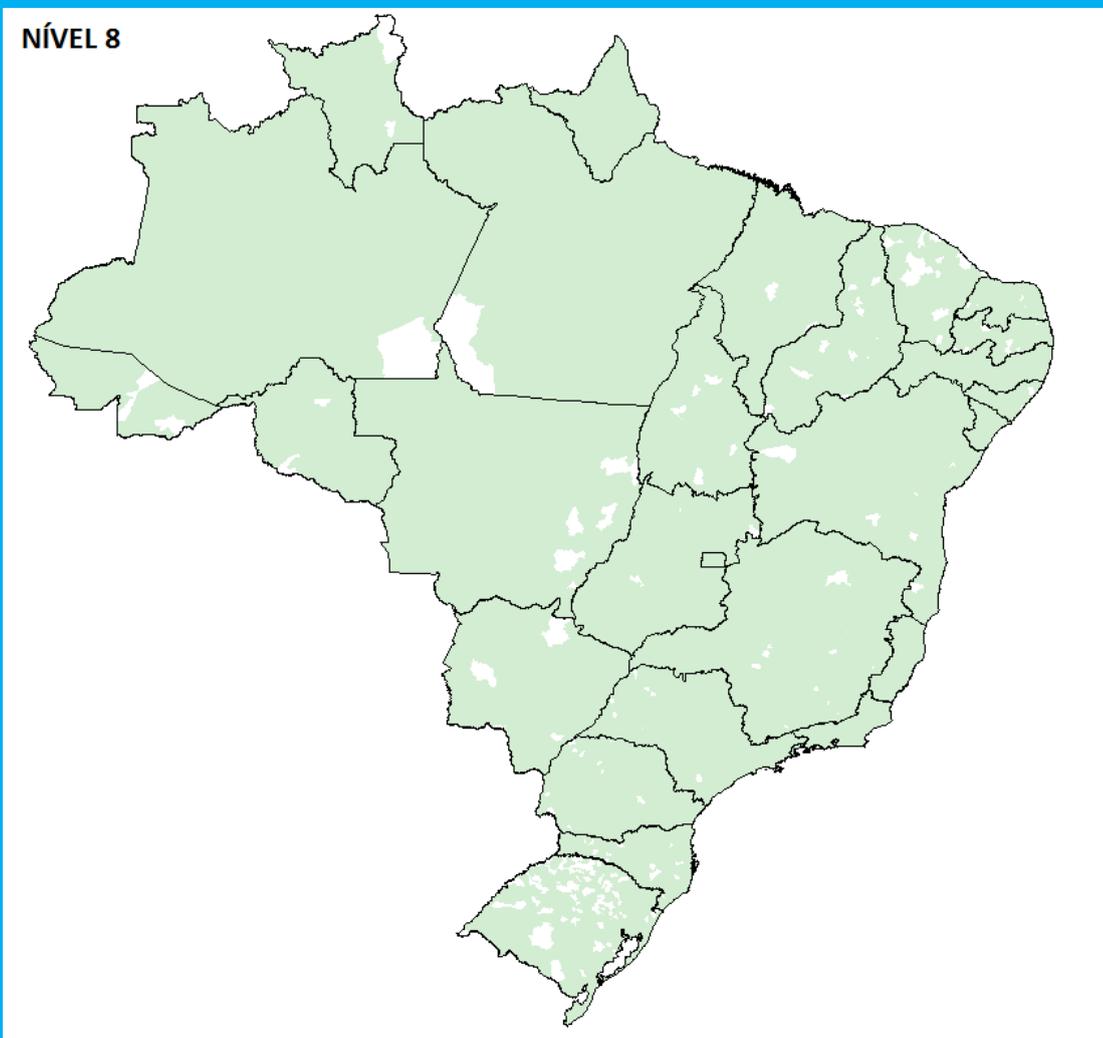
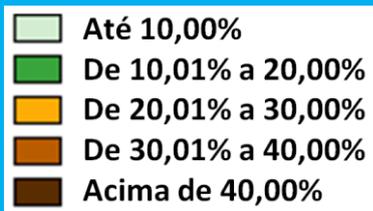
Por meio do questionário é possível analisar como eram tratadas as produções textuais que de acordo com Possenti (2012) deveriam ser atividades principais nas aulas de língua materna. Porém observa-se justamente o contrário, as atividades de leitura e escrita funcionam como um pretexto para o ensino normativo da língua. A abordagem de textos funciona mais como estratégia para análise sintática do que para propiciar atividades de leitura e interpretação. Por sua vez, as atividades de produção escrita são esporádicas e quase nunca corrigidas e lidas em sala.

Essa metodologia, ou falta dela, justifica o fato dos alunos irem tão mal em atividades de interpretação de texto, como na resolução de problemas matemáticos, por exemplo, nos quais os alunos precisam ter muito mais habilidade em analisar e compreender o problema do que ter aptidão em cálculos.

Esses dados também são constatados nos índices da Prova Brasil e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que avalia a qualidade do ensino do sistema educacional brasileiro.

Os índices do SAEB 2015 mostram:

Percentual de Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa por Nível de Proficiência por Município



<http://www.brasil.gov.br>

De acordo com o gráfico nota-se que em todos os municípios a média de proficiência em língua portuguesa é de até 10%, ou seja, a maioria da população do País se enquadra dentro do perfil daqueles que não exercem domínio sobre sua língua materna, portanto estão à margem da língua padrão concebida pela gramática normativa e excluídos das decisões importantes que regimentam a vida em sociedade.

Nota-se então que o ensino de língua materna aprisionado à gramática normativa tem sido comprovadamente ineficaz em relação à formação de leitores e ainda na construção de cidadãos que se sintam aptos a exercer tarefas que necessitem da compreensão/domínio da norma culta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve o objetivo de retratar a relação entre preconceito linguístico e o ensino de língua materna, tema este que aparentemente é defasado pois muito já se falou por estudiosos há tempos, mas que ainda se vê necessidade em pleno século XXI de se refletir sobre o ensino de língua materna atual. Enfatizando a problemática acerca dos falantes de língua materna que alegam não exercer domínio sobre a própria língua.

Parte desse complexo de inferioridade sabemos que segundo Bagno (1999) vem do fato do nosso país ter sido colônia de Portugal e idealizarmos, inclusive na gramática normativa, o português e tudo que provém de lá, mas por outro lado surge a necessidade de se refletir o que se tem feito no ensino de língua para desconstruir esse estereótipo e consequentemente tornar o ensino de língua significativo, uma vez que aborda as variações linguísticas que fazem parte do mundo do aluno, certamente ele não se sentirá como um estrangeiro dentro da própria sala de aula.

Propõe-se aqui também uma reflexão acerca dos objetivos do ensino de língua materna, a medida em que se parece óbvio e até insignificante ensinar língua portuguesa para os alunos falantes nativos desta. Então presume-se que o professor de língua materna deve-se atentar em relação ao conteúdo programático e propor didáticas mais significativas e que possibilitem alcançar bons resultados nas atividades de leitura e escrita. Uma vez que o aluno tenha o costume de desenvolver produções escritas nas aulas de português e essas produções sejam sempre corrigidas e reescritas e compartilhadas em grupo, certamente esse aluno não enxergará o processo de escrita como árduo e insignificante.

Por fim, para que se comprove as questões levantadas aqui, temos a pesquisa com os alunos egressos do ensino médio dos anos de 2015/2016 do curso de Letras – Licenciatura/Bacharelado, desenvolvida exclusivamente para este trabalho que visa o questionamento do ensino de língua materna atual.

Os resultados foram inquestionavelmente unânimes acerca da ineficácia do ensino de língua materna na formação de leitores. Eis que se reafirma a urgência em refletir sobre como anda o ensino de língua materna e construir propostas que otimizem essa realidade.

Abre-se aqui caminho para outros trabalhos que venham contribuir para essa problemática e que proponham possíveis estratégias de melhorias.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: O que é? Como se faz?** Edições Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Parábola 2005.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Editora Hucitec, 1995.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 37ª ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2003.
- BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos. Ensino de língua x Tradição Gramatical.** Campinas. ALB/Mercado de Letras, 2007.
- GERALDI, J. W. (org) **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 3 ed. Cascavel, Assoeste, 2004.
- MINAYO, M.C. **Pesquisa Social**, Editor Petrópolis, 2008.
- PERINI, M. **Gramática Descritiva do Português**, Parábola Editorial, 2007.
- POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, Mercado de Letras, 2012.
- SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares da Língua portuguesa: 3º. E 4º. Ciclos.** Brasília: MEC, 1998.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**, Editora Contexto, 1988.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática.** São Paulo, 2002.
- VADE MECUM, 22º Ed. São Paulo, Editora Saraiva 2015.

CYBERBULLYING: VIOLÊNCIA VIRTUAL, UM GIGANTE A SER VENCIDO



Viviane das Graças Santos Gonçalves

Formada e em Pedagogia e em Administração e Supervisão Escolar, com Pós-graduação em Mídias na Educação; Direito Educacional; Docência no Ensino Superior; Alfabetização e Letramento e em Educação Infantil e Letramento.



Yara Cristina Nieri

Formada e 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; Gestão e Supervisão Escolar.

RESUMO

A escolha em desenvolver o tema “Cyberbullying”, foi baseada em constatações da realidade do dia a dia, vivenciado em casa, nas instituições escolares e sociedade. A violência sempre se fez presente em nossa sociedade, a modernidade e o avanço tecnológico têm contribuído de maneira significativa para que a cada dia seja apresentada uma nova modalidade desta agressividade urbana. São jovens e adultos expostos às mais diversas situações de humilhações, constrangimentos, apelidos jocosos, intimidações, difamações. Dentro desse tema veremos quem são os maiores praticantes de bullying, se é possível traçar um perfil dessas pessoas, as soluções e prevenções. Esse é um tema de extrema importância a nível mundial, o tema tem se popularizado e medidas legais vem sendo tomadas. Cabe à sociedade como um todo transmitir às novas gerações valores educacionais mais éticos e emocionais.

Palavras-chave: Bullying, Cyberbullying, Violência Virtual

INTRODUÇÃO

O Bullying é um termo ainda pouco conhecido do grande público. De origem inglesa e sem tradução ainda no Brasil, é utilizado para qualificar comportamentos agressivos. Em última instância, significa dizer que de forma “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas. A partir do momento em que o Bullying começa a ser praticado, independente de quem sejam os protagonistas, ele gera situações de violência que podem se estender por toda a sociedade.

O Cyberbullying é um tipo de bullying virtual. É a prática realizada através da Internet, buscando ridicularizar e humilhar as pessoas, conhecidas ou desconhecidas perante a sociedade virtual. Apesar de ser praticado de forma virtual, o cyberbullying tem preocupado pais e professores, pois através da Internet os insultos se multiplicam rapidamente e ainda contribuem para contaminar outras pessoas que conhecem a vítima.

Os meios virtuais utilizados para disseminar difamações e calúnias são as comunidades, e-mails, torpedos, blogs e fotoblogs. Além de discriminar as pessoas, os autores são incapazes de se identificar, pois não são responsáveis o bastante para assumirem aquilo que fazem. É importante dizer que mesmo anônimos, os responsáveis pela calúnia são sempre descobertos.

Infelizmente os meios tecnológicos que, a priori, seriam para melhorar e facilitar a vida das pessoas em todas as áreas estão sendo utilizadas para menosprezar e insultar outras pessoas.

As pessoas que praticam o cyberbullying são normalmente adolescentes sem limites, insensíveis, insensatos, inconsequentes e empáticos. Apesar de gostarem da sensação que é causada ao destruir outra pessoa, os praticantes podem ser processados por calúnia e difamação, sendo obrigados a disponibilizar uma considerável indenização.

Cabe a nós pais, professores e sociedade planejarmos ações que estimulem o companheirismo entre estudantes, ações solidárias e atitudes cidadãs, construindo bases mais sólidas para relações saudáveis, importantes para a prevenção à prática do bullying.

O SIGNIFICADO DO TERMO BULLYING

Bullying é o termo usado para definir comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos, sem uma razão aparente e que ocorrem entre adolescentes e crianças. São

aquelas zombarias perversas que prejudicam a vida de determinados alunos – situações que muitas vezes descambam para a violência, física e emocional.

O fenômeno conhecido como *bullying*, palavra oriunda do inglês “*bully*” assemelhando-se ao termo em língua portuguesa como “valentão” ou “machão”, caracteriza-se como um desses obstáculos ameaçadores, com o quadro característico de adolescentes excluídos e discriminados, agredidos e/ou machucados por outra(s) pessoa(s) (LOPES NETO, 2005, p.37).

É importante saber diferenciar o bullying de um conflito normal. Alguns tipos de conflitos são parte da vida. Nem todo conflito necessariamente fere e, lidar com essas situações pode ajudar a preparar nossos filhos e alunos para a vida de maneira positiva. Portanto, não devemos nos precipitar quando observarmos conflitos entre as crianças. Porém, se constatarmos que, de fato, está ocorrendo bullying, devemos interferir e ensinar as habilidades necessárias para detê-lo comenta Allan L. Beane, Ph.D., autor do livro “Proteja seu filho do Bullying – impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por ele”, da editora Best-seller. O comportamento excede os limites do conflito normal quando:

- Tem o objetivo de ferir ou prejudicar seu filho.
- Parece intenso e tem ocorrido por um significativo período de tempo.
- A pessoa que intimida seu filho procura ter poder e controle sobre ele.
- Não há pedidos de desculpas.
- O comportamento tem impacto negativo sobre a criança.

Todos que convivem com crianças e jovens sabem como eles são capazes de praticar pequenas e grandes perversões. Debocham uns dos outros, criam os apelidos mais estranhos, reparam nas mínimas “imperfeições” e não perdoam nada. Na escola, isso é muito comum. Implicância, discriminação e agressões verbais e físicas são muito mais frequentes que o desejado. Esse comportamento não é novo, mas a maneira como pesquisadores, médicos e professores o encaram vem mudando. Há cerca de 15 anos, essas provocações, passaram a ser vistas como uma nova forma de violência e ganharam nome: bullying - palavra que em inglês, refere-se à atitude de um bully (valentão) que pode ser traduzida como “intimidar” ou “amedrontar”. Segundo afirma Cléo Fante, pedagoga pioneira no estudo do tema no país e autora do livro *Bullying Escolar* (Artmed), o bullying pode acontecer em qualquer contexto social, como escolas, universidades, famílias, entre vizinhos e em locais de trabalho. Para o presidente do Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre Bullying Escolar, José Augusto Pedra, o fenômeno é uma epidemia psicossocial e pode ter consequências graves.

O bullying é um conceito específico e muito bem definido, uma vez que não se deixa confundir com outras formas de violência. Isso se justifica pelo fato de apresentar características próprias, dentre elas, talvez a mais grave, seja a propriedade de causar traumas ao psiquismo de suas vítimas e envolvidos. (FANTE, 2005, p.26).

Os problemas mais comuns são: desinteresse pela Escola, problema psicossomáticos, problemas comportamentais e psiquiátricos como transtorno do pânico, depressão, anorexia e bulimia, fobia escolar, fobia social, ansiedade generalizada, entre outros. Ele também pode agravar problemas pré existentes devido ao tempo prolongado de estresse a que a vida é submetida. Na maioria das vezes a vítima aceita todo o seu sofrimento sem dizer nada a ninguém, porém se transforma em uma pessoa triste, constantemente deprimida e sem perspectivas de lutar pelos seus direitos, chegando ao suicídio. Talvez guarde essa mágoa durante anos e de repente, em um momento de explosão, invada sua escola, atire nos colegas e em quem atravessar seu caminho, passando a condição de vítima para agressor – todavia sempre que a vítima optar por matar, ela pratica o suicídio em seguida. Em casos mais graves, podem se observar quadros de esquizofrenia e homicídio.

As ações realizadas por intermédio do bullying são verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças, que, sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos mais vulneráveis e incapazes de se defenderem, o que os leva a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização (CONSTANTINI, 2004, p. 69).

Esse problema pode ser encontrado em qualquer Instituição de Ensino Fundamental ou Médio, pública ou privada, rural ou urbana. Entretanto, há muitas escolas que negam ou não estão preparadas para enfrentar este tipo de prática entre os alunos.

Uma das formas mais agressivas do Bullying que vem ganhando cada vez mais espaços sem fronteiras é o Cyberbullying ou Bullying Virtual. Os ataques ocorrem por meio de ferramentas tecnológicas como celulares, máquinas fotográficas, internet e seus recursos (e-mails, sites de relacionamentos, vídeos).

O QUE VEM A SER O CYBERBULLYING

O Cyberbullying surge nas diferentes formas. Na internet e no celular, mensagens com imagens e comentários depreciativos se alastram rapidamente e tornam o bullying ainda mais perverso e cruel. Como o espaço virtual é ilimitado, o poder de agressão se amplia e a vítima

se sente acuada mesmo fora da escola. E o que é pior, muitas vezes, ela não sabe de quem se defender, pois fica mais difícil identificar o agressor, aumentando assim a sensação de impotência.

O cyberbullying é um problema crescente justamente porque os jovens usam cada vez mais a tecnologia. Ana, 13 anos, contou sua história via MSN (programa de troca de mensagens instantâneas) à repórter Beatriz Santomauro, numa reportagem sobre o tema à revista Nova Escola (julho de 2010). Ela já era perseguida na escola e passou a ser acuada, prisioneira de seus agressores via internet. Hoje, vive com medo e deixou de adicionar “amigos” em seu perfil no Orkut e restringiu o acesso ao MSN. As meninas de sua sala enviavam mensagens depreciativas, com apelidos maldosos e recados humilhantes, para amigos comuns. Os qualificativos mais leves são “nojenta, nerd e lésbica”. Outros textos dizem: “Você deveria parar de falar com aquela piranha” e “A emo já mudou sua cabeça, hein? Vá pro inferno”. Ana ficou arrasada. “Uso preto, ouço rock e pinto o cabelo. Curto coisas diferentes e falo de outros assuntos. Por isso, não me aceitam.” A escola e família tem se reunido com alunos e pais para tentar resolver a situação, por enquanto, sem sucesso.

Pesquisa da Fundação Telefônica no Estado de São Paulo em 2008 apontou que 68% dos adolescentes ficam online pelo menos uma hora por dia durante a semana. Outro levantamento, feito pela Com Score no ano de 2010, revela que os jovens com mais de 15 anos acessam os blogs e as redes sociais 46,7 vezes ao mês (a média mundial é de 27 vezes por semana). Marcelo Coutinho, especialista no tema e professor da Fundação Getulio Vargas (FGV), diz que esses estudantes não percebem as armadilhas dos relacionamentos digitais. “Para eles tudo é real, como se fosse do jeito tradicional, tanto para fazer amigos como para comprar, aprender ou combinar um passeio”.

No cinema, essa overdose de tecnologia foi retratada em “As melhores coisas do mundo”, de Laís Bodansky. A fita conta a história de dois irmãos que passam por mudanças no relacionamento com os pais e os colegas. Boa parte da trama ocorre num colégio particular em que os dois adolescentes estudam. O Cyberbullying é mostrado de duas formas: uma das personagens mantém um blog com fofocas e há ainda a troca de mensagens comprometedoras pelo celular. A imagem de uma aluna numa pose sensual começa a circular sem autorização.

COMO O CYBERBULLYING ACONTECE E COMO AGEM SEUS PRATICANTES

Acontece através de e-mails, torpedos, blogs, fotoblogs, Orkut, MSN. De forma anônima, o autor insulta, espalha rumores e boatos cruéis sobre os colegas e seus familiares, até mesmo sobre os profissionais da escola. Os ataques podem ser diretos ou indiretos. O cyberbullying indireto ocorre quando encontra outra pessoa para fazer as agressões. Na maior parte do tempo, essa pessoa não sabe que está sendo usada pelo intimidador. Essa é a forma mais perigosa de cyberbullying, porque pode envolver adultos que não sabem que estão lidando com uma criança. Às vezes o cyberbullying ataca posando de vítima para criar problemas a uma criança inocente. Por exemplo, o agressor pode dar a impressão de que o outro está fazendo algo errado; os pais são, então, notificados e punem a criança.

Mensagens instantâneas são disparadas, via Internet ou celular, onde o autor se faz passar por outro, adotando nomes semelhantes, para dizer coisas desagradáveis ou disseminar intrigas e fofocas. Blogs são criados para importunar, aborrecer e humilhar e o Facebook é utilizado para excluir e expor os colegas de forma vexatória. Fotografias são tiradas, com ou sem o consentimento das vítimas, sendo alteradas, através de imagens, muitas vezes, são divulgadas em sites, colocadas em newsgroups e até em redes de serviços ou divulgadas através de materiais impressos espalhados nos corredores, banheiros, ou circulam entre os alunos, sem o conhecimento das vítimas. Quando descobre, seu nome e imagem já estão em rede mundial, sendo muito difícil sair ilesa da situação. Há casos em que a vítima tem seu e-mail invadido pelo agressor, que se fazendo passar por ela, envia mensagens, com conteúdos difamatórios, com gravíssimas consequências para a vítima e seus familiares.

O PERFIL DOS PRATICANTES DO CYBERBULLYING

Os maiores praticantes são sem dúvidas os jovens. Não é possível traçar um perfil por se tratar de ataques virtuais onde a imagem e a identidade do agressor não são expostas e as vítimas, quando descobrem, raramente denunciam. A prática reúne ações de discriminação não identificadas, porém a legislação do crime da Internet possibilita a quebra de sigilo de tráfego e o praticante de cyberbullying pode ser descoberto. Porém, à medida que o tema tem se popularizado e a comunidade escolar tem se conscientizado, medidas legais vêm sendo tomadas por parte das vítimas e seus familiares, bem como das escolas. Há casos em que o autor foi rastreado, identificado pela polícia e seus responsáveis, encontram-se respondendo a processos por danos morais e outros artigos em Lei. As Delegacias Especializadas em crimes cibernéticos dispõem de recursos para identificar a origem das mensagens.

Fazer-se passar por outra pessoa é crime previsto no Artigo 307 do Código Penal: “atribuir-se ou atribuir a terceiros, falsa identidade para obter vantagem, em proveito próprio ou alheio, ou para causar dano a outrem: Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, ou multa, se o fato não constitui elemento de crime mais grave.”

No Rio de Janeiro, a Delegacia de Crimes Virtuais considera a prática como um conjunto de crimes contra a honra, considerado uma forma de injúria (ofensa) e calúnia (acusação injusta).

Sob decisão judicial há casos em que a vítima pode receber das empresas detentoras dos sites de relacionamentos uma quantia em dinheiro referente ao pagamento de danos morais sofridos.

Se o praticante de cyberbullying for menor de idade poderá responder de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, podendo sofrer uma advertência, até internação em centro de recuperação. A escola só é responsabilizada se a prática partir do ambiente escolar.

Os pais devem sempre combinar supervisão e discussão sobre o uso apropriado da internet. Ensinar aos filhos que a “Regra de Ouro” também se aplica quando se faz uso da tecnologia. Ser educado, bondoso e apoiar os outros costuma surtir resultados positivos. Portanto, é melhor não mandar mensagens quando estiver aborrecido ou zangado. Deixar bem claro que não vai tolerar que participe de cyberbullying, explicando que usar o computador é um privilégio e, como tal, pode ser limitado e até removido, se não for utilizado de maneira aceitável.

Seguem alguns exemplos de conjuntos de “cyber-regras”:

- Jamais fornecer informações de contato ou pessoais sobre si mesmo, familiares ou amigos, como nome, endereço, telefone, idade, ou e-mail, sem autorização dos pais.
- Nunca dar detalhes pessoais ou íntimos, que devem ser discutidos apenas com os pais, família, amigos próximos ou profissionais.
- Não fornecer senhas a ninguém, além dos pais.
- Nunca usar linguagem imprópria, e não escrever nada que não possa ser lido por todos.
- Tratar os colegas on-line como gostaria de ser tratado.
- Reportar imediatamente quaisquer comentários ofensivos ou dolorosos e ameaças contra você ou outra pessoa, e interromper a comunicação.
- Não participar de fofocas nem espalhar rumores.

- O tempo na internet e com e-mails deverá ser limitado a “x” horas por dia, exceto quando estiver concluído o dever de casa.
- Nunca fazer download ou upload de fotos, músicas ou vídeos sem autorização dos pais.

TIPOS DE PAPÉIS SOCIAIS

Estudiosos do comportamento Bullying e Cyberbullying apontam e afirmam que é comum pensar que existem dois tipos envolvidos; a vítima e o agressor. Mas especialistas apontam para um terceiro personagem: o espectador. Vejamos a caracterização de cada uma delas.

- **Vítima:**

Geralmente, é insegura, tímida, pouco sociável e foge do padrão do restante da turma pela aparência física (raça, altura, peso), pelo comportamento, desempenho na escola ou religião. Quando agredida, fica retraída e sofre, o que a torna um alvo ainda mais fácil.

Ana Beatriz Barbosa Silva, psiquiatra e autora do livro “Bullying: mentes perigosas na escola” cita algumas das doenças como angústia, ataques de ansiedade, transtorno do pânico, anorexia, bulimia, fobia escolar, além de outros problemas de socialização. Aqueles que conseguem reagir alternam momentos de ansiedade e agressividade, tornando-se alvo e agressor ao mesmo tempo.

Segundo a psiquiatra, como é normal que as crianças impliquem umas com as outras, se deem apelidos e briguem de vez em quando, nem sempre é fácil de identificar quando o problema aparece. Por isso, é preciso que pais e professores estejam atentos para que percebam quando brincadeiras sadias, que ocorrem de forma natural e espontânea entre os alunos, se tornam verdadeiros atos de violência e perversidade.

Em seu livro, a Dr^a Ana Beatriz faz uma análise profunda sobre um dos tipos de violência mais noticiado, que precisa com urgência ser combatido. No exercício diário de sua profissão, e após criteriosa investigação de histórico de vida dos pacientes, observa que não somente crianças e adolescentes sofrem com essa prática indecorosa, como também muitos adultos ainda experimentam aflições intensas advindas de uma vida estudantil traumática, alerta a psiquiatra.

- **Agressor**

É uma pessoa que não aprendeu a transformar sua raiva em diálogo e para quem o sofrimento não é motivo para ele deixar de agir. Pelo contrário, se sente satisfeito com a reação do agredido. Atinge os colegas com repetidas humilhações e deprecições porque quer ser mais popular, se sentir poderoso e obter uma boa imagem de si mesmo. O anonimato possibilitado pelo cyberbullying favorece sua ação; sem ser submetido a julgamento por não estar exposto aos demais. Geralmente, esse comportamento é mantido por longos períodos e quando adulto, continua depreciando outros, para chamar a atenção.

- **Espectador**

O espectador típico é uma testemunha dos fatos, nem sempre reconhecido como personagem atuante de uma agressão, não sai em defesa da vítima nem se junta aos agressores, não sofrem, nem praticam bullying, mas convivem em um ambiente onde isso ocorre. Quando recebe uma mensagem, não repassa. Essa atitude passiva ocorre por medo de também ser alvo de ataques ou por falta de iniciativa de tomar partido, por ter senso de justiça, mas não indignação suficiente para assumir uma posição clara. Há os que atuam como plateia ativa ou uma torcida, reforçando a agressão, rindo ou dizendo palavras de incentivo. Transmitem imagem ou fofocas, tornando-se coautores ou corresponsáveis.

MEDIDAS LEGAIS

Todas as formas de cyberbullying devem ser tratadas com seriedade. Elas podem ser destrutivas ao bem estar das pessoas, causando depressão, ansiedade sufocante, dificuldades acadêmicas e problemas de comportamento. Alguns casos de cyberbullying devem ser relatados à polícia. Devemos pensar bem antes de decidir adotar alguma medida legal. Esse tipo de ação consome muito tempo e dinheiro. Devemos tentar outras estratégias primeiro. O fato de recorrer a alternativas nos ajudará no caso de decidir realmente se vamos recorrer à Justiça. Às vezes basta ameaçar cancelar o provedor do cyberbullying ou sua conta de mensagens instantâneas é suficiente para fazer a agressão parar. Porém, é possível que ocorra ocasiões em que precisaremos de um advogado. Menos de 30 por cento das vítimas conhecem seus cyberbullies, por isso eles são frequentemente ameaçados, porque o anonimato fortalece os atacantes.

O QUE A VÍTIMA DEVE FAZER

1 - Preservar todas as provas

Seja qual for o crime que o internauta venha a ser vítima, o importante, antes de tudo, é preservar o maior número possível de provas que conseguir. Imprimir e salvar o conteúdo das páginas ou o “diálogo” do (s) suspeito (s) numa sala de bate papos, por exemplo, ajuda como fonte de informação para investigação da polícia. Mas infelizmente não vale como prova em juízo, pois precisa de fé pública de que o crime em questão existiu, ou lavrar, uma Ata Notarial do conteúdo ilegal ofensivo. Isso é necessário devido a internet ser muito dinâmica, as informações podem ser tiradas do ar ou removidas para outro endereço a qualquer momento.

2 - O que fazer com as provas em mãos?

A vítima de cyberbullying deve reunir todas as provas possíveis dos ataques sofridos, como cópias de e-mails, mensagens SMS, de telas de blogs ou perfis de redes sociais. É importante salvar e imprimir o conteúdo, inclusive bate-papos em comunicadores instantâneos. Para ter validade jurídica, as provas devem ser registradas em cartório e deve-se fazer uma declaração de fé pública, para provar que o crime foi cometido. O passo seguinte é procurar uma Delegacia comum ou Especializada em crimes cibernéticos e fazer uma queixa-crime. Em São Paulo, existe a Polícia Civil – 4ª Delegacia de Delitos Cometidos por meios Eletrônicos – DIG/DEIC.

PREVENÇÃO E SOLUÇÃO

O Bullying e o Cyberbullying tratam-se de um problema mundial, encontrado em todas as escolas e sociedade. Vem se disseminando nos últimos anos e só recentemente vem sendo estudado em nosso país.

Algumas iniciativas bem sucedidas vêm sendo implantadas em escolas dos mais diversos países, na tentativa de reduzir esse tipo de comportamento. De forma pioneira no país, foi implantado e desenvolvido em uma escola de São José do Rio Preto, o programa antibullying: “Programa Educar para a Paz”, de Cleodice Aparecida Zonato Fante, Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Ilhas Baleares- Espanha e pesquisadora do Bullying Escolar, onde os resultados de redução do comportamento agressivo foram significativos e foi sentida melhora nas relações professor X aluno, além da melhoria do desempenho escolar.

O “Programa Educar para a Paz”, pode ser definido como um conjunto de estratégias psicopedagógicas que se fundamenta sobre os princípios de solidariedade, tolerância e respeito às diferenças, envolvendo toda a comunidade escolar, inclusive os pais e a comunidade onde a escola está inserida. As estratégias incluem atividades individualizadas

com os envolvidos em bullying – visando a inclusão e o fortalecimento da auto-estima das vítimas e a canalização da agressividade do “agressor” em ações proativas, grupos de alunos “solidários” atuam como “anjos da guarda”, daqueles que apresentam dificuldades de relacionamento, dentro e fora da escola.

COMO PREVENIR O PROBLEMA NA ESCOLA

A Escola deve conscientizar-se de que esse conflito relacional já é considerado de saúde pública. Por isso, é preciso desenvolver um olhar mais observador tanto dos professores quanto dos demais profissionais ligados ao espaço escolar, devendo atentar-se para sinais de violência, procurando neutralizar os agressores, bem como assessorar as vítimas e transformar os espectadores em principais aliados.

Além disso, tomar algumas iniciativas preventivas do tipo: aumentar a supervisão no recreio e intervalo; evitar em sala de aula menosprezo, apelidos ou rejeição de alunos por qualquer que seja o motivo, promover debates sobre as várias formas de violência, respeito mútuo e a afetividade tendo como foco as relações humanas. A responsabilidade dos casos relatados é da escola, mas a solução deve ser em conjunto com os pais dos alunos envolvidos.

É imprescindível uma parceria verdadeira entre escola e família. Infelizmente na maioria das vezes, essa aliança é superficial, carregada de hipocrisia. Diante de uma crise importante, dificilmente os pais do aluno problemático e os gestores da escola podem de fato dar-se as mãos em prol do jovem. A escola, por sua vez, conhece, melhor do que os pais, o comportamento social do jovem. Essa troca de informações permite uma programação conjunta de atividades (leitura, discussões, entrevistas, depoimentos, produções textuais, filmes, músicas, teatro e palestras) dentro e fora da escola, que poderão ajudar o aluno a rever e mudar sua atitude inadequada.

Sabendo-se que é um fenômeno complexo e multicausal, as estratégias para o seu enfrentamento deverão ser igualmente complexas. O desafio fica em elaborar essas estratégias que deem conta desse fenômeno. Nesse sentido, os esforços investidos para uma escola sem violência parecem ser mais exitosos se for assumido que o bullying é um elemento do cotidiano escolar. Professores, gestores, funcionários, alunos e familiares devem estar juntos para compreendê-lo e enfrentá-lo. É necessário que a escola, os professores e as famílias reflitam e apresentem, por meio de ações concretas, mudanças contínuas. É fundamental que a vítima do bullying encontre entendimento para seu sofrimento e que cada agressor se dê conta de sua transgressão, renovando, assim, a esperança de viver numa sociedade justa e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o avanço tecnológico, a educação do século XXI tem se tornado muito difícil. Os pais de ontem mostram-se perdidos na educação das crianças de hoje. Estão cada vez mais ocupados com o trabalho e pouco tempo dispõem para dedicarem-se à educação dos filhos.

Esta, por sua vez, é delegada a outros, ou em caso de famílias mais carentes, entregues à própria sorte.

Os pais não conseguem educar seus filhos emocionalmente e, tampouco, sentem-se habilitados a resolverem conflitos por meio do diálogo e da negociação de regras. Optam muitas vezes pela arbitrariedade do não ou pela permissividade do sim, não oferecendo nenhum referencial na tolerância, no limite e no afeto.

A escola também tem se mostrado inabilitada a trabalhar a afetividade. Os alunos mostram-se agressivos, reproduzindo muitas vezes a educação doméstica, seja por meio de maus tratos, do conformismo, da exclusão ou da falta de limites revelados em suas relações interpessoais.

Cabe a toda sociedade como um todo transmitir às novas gerações valores educacionais mais éticos e responsáveis. Afinal, são esses jovens que estão delineando o que a sociedade será no futuro próximo. Auxiliá-los e conduzi-los na construção de uma sociedade mais justa e solidária, é obrigação de todos nós.

REFERÊNCIAS

ABRAPIA. **Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre estudantes.** Agosto/2010. Disponível em: <http://www.bullyin.com.br>. Acesso em 15 mar 2025.

AQUINO. Júlio Groppa. **Indisciplina na escola, Alternativas Teóricas e Práticas.** São Paulo. Summus Editorial, 1996.

BEANE. Allan L. **Proteja seu filho do Bullying: Impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles.** São Paulo. Best Seller Editora, 2010.

CAMPEBELL. Selma. **Agressividade, agressão e violência no cotidiano escolar.** Revista ABC EDUCATIO a revista da educação, São Paulo, ano 07, n. 58, p. 12-17, ag./2006.

CONSTANTINI, A. **Bullying: Como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre os jovens.** Trad. Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova editora, 2004.

FANTE, Cleo; Pedra, José Augusto. **Bullying Escolar. Perguntas e respostas.** São Paulo. Artmed Editora, 2008, 132 p.

_____. **C. Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Editora Verus, 2005, 224 p.

LOPES NETO, A.A. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes.** Jornal de Pediatria Online. Vol. 81, nº 5 (supl.), p. 164-172, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em 30 mar 2025.

LOUREIRO. Ioná. **Um gigante a ser vencido: Bullying.** Revista Anna, Sorocaba/São Paulo, ano 2, n.05, p. 65-66, jul./ag. 2010.

MALDONADO. Maria Tereza. **Uma história de Bullying e Cyberbullying.** São Paulo. Saraiva Editora. 2010. 96 p.

PAULA. Jairo de. **Como contornar situações difíceis em sala de aula.** São Paulo. Jairo de Paula Editora. 2002.

SANTOMAURO. Beatriz. **Violência Virtual.** Revista Nova Escola, São Paulo, n. 233, p. 67 – 73, jun./jul. 2010.

SILVA. Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas.** São Paulo. Fontana Editora, 2010.

ZAGURY. Tânia. **Educar sem culpa, A gênese da Ética, Questões que afligem e reflexões que aliviam os pais modernos.** Rio de Janeiro. Record Editora, 2002.

_____. Tânia. **Indisciplina: resposta a uma sociedade destruidora?** Revista ABC EDUCATIO a revista da educação, São Paulo, ano 06, n. 50, p. 32-33, out./2005.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL I



Ana Lúcia Domingos Kanô

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Psicopedagogia, Pedagogia Empreendedora, Neuropsicopedagogia. Pedagogia Sistêmica, Trabalho Social com Famílias e Neurociência na Educação.



Dorotéia Maria Ribeiro de Almeida

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em: Alfabetização e Letramento; Educação em Tempo Integral; Pedagogia Sistêmica; Trabalho Social com Famílias; Neurociência na Educação e Inteligência Emocional no Ambiente Escolar.



Priscila Nascimento Lima Leal

Formada e em Pedagogia, com Pós-Graduação em: Alfabetização e Letramento; Educação em Tempo Integral; Pedagogia Sistêmica; Trabalho Social com Famílias; Neurociência na Educação e Inteligência Emocional no Ambiente Escolar.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o papel das atividades artísticas no desenvolvimento integral das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partindo do pressuposto de que a Arte é uma linguagem fundamental na formação humana, busca-se compreender como práticas artísticas — como desenho, pintura, modelagem, música, dança e teatro — contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social dos alunos. Por meio de uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica, são analisadas contribuições de autores que defendem o ensino da Arte como parte essencial do currículo escolar. A pesquisa destaca que a vivência artística proporciona à criança o exercício da criatividade, da expressão pessoal, da sensibilidade e da construção de identidade, além de estimular a concentração, a coordenação motora fina e a capacidade de resolver problemas. Além disso, a Arte no contexto escolar favorece a inclusão, a valorização da

diversidade cultural e o trabalho colaborativo. O artigo também discute a importância da formação do professor para a mediação eficaz dessas experiências, considerando que o ensino de Artes deve ir além de atividades recreativas, assumindo um caráter formativo e significativo. Conclui-se que as atividades artísticas, quando planejadas de forma intencional e integrada ao projeto pedagógico, são fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento pleno da criança.

Palavras-chave: artes; desenvolvimento integral; criatividade; expressão artística; formação docente.

INTRODUÇÃO

O ensino de Artes no Ensino Fundamental I ocupa um papel de grande relevância na formação integral da criança. Mais do que uma atividade recreativa, a Arte representa uma linguagem expressiva essencial no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que os alunos se comuniquem, criem, reflitam e desenvolvam múltiplas habilidades desde os primeiros anos escolares. Por meio de práticas artísticas como desenho, pintura, música, dança, modelagem e teatro, a criança é estimulada a exercitar sua criatividade, sensibilidade, coordenação motora, concentração e sociabilidade. Assim, a vivência com as diversas linguagens artísticas contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social, ampliando a visão de mundo do educando e promovendo uma educação mais humanizada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância da Arte como componente obrigatório e estruturante na formação dos alunos, ao reconhecer o seu potencial de promover o pensamento crítico, a expressão individual e a valorização da diversidade cultural. No entanto, na prática escolar, ainda é comum que o ensino de Artes seja subvalorizado, muitas vezes reduzido a momentos de lazer, sem intencionalidade pedagógica clara. Diante dessa realidade, torna-se urgente repensar o espaço da Arte na escola, compreendendo-a como parte essencial do currículo e como instrumento para o desenvolvimento integral da criança.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância das atividades artísticas no processo educacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando suas contribuições para o desenvolvimento global dos alunos. Além disso, busca evidenciar a

relevância da formação docente adequada, que permita ao professor atuar de forma sensível e consciente na mediação das práticas artísticas. Justifica-se esta investigação pela necessidade de valorização do ensino de Artes no cotidiano escolar e pela urgência de práticas pedagógicas que respeitem a pluralidade de formas de aprender e se expressar presentes na infância.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica. Foram analisadas obras de autores que discutem a importância da Arte na educação e documentos oficiais, como a BNCC, que orientam a prática docente nos anos iniciais. A escolha por essa abordagem visa compreender de forma ampla o papel da Arte na formação do sujeito, a partir da análise teórica de estudos já consolidados na área da educação e das artes. Dessa forma, pretende-se contribuir com reflexões que fortaleçam a presença da Arte como linguagem essencial no desenvolvimento integral das crianças e como parte estruturante de uma educação significativa, sensível e transformadora.

A ARTE COMO LINGUAGEM ESSENCIAL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A infância é um período fundamental para a constituição da identidade e para o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais. Nesse contexto, a Arte se apresenta como uma linguagem privilegiada por meio da qual a criança expressa suas emoções, interpreta o mundo e constrói sentidos sobre sua realidade. Longe de ser uma atividade acessória, a Arte é uma forma legítima de conhecimento, cuja vivência permite a ampliação do repertório simbólico, estético e cultural dos alunos.

De acordo com Lev Vygotsky (1991), a Arte está profundamente ligada ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a imaginação, a atenção voluntária e o pensamento abstrato. Para o autor, a capacidade de simbolizar e criar representações mentais — fundamentais para o desenvolvimento intelectual — é amplamente favorecida pelas experiências artísticas. Ele afirma que o fazer artístico contribui para o amadurecimento das estruturas cognitivas, permitindo que a criança organize suas ideias e sentimentos por meio de signos visuais, sonoros ou corporais. A Arte, assim, atua como mediadora entre o mundo interno e o externo, facilitando a elaboração de experiências complexas e fortalecendo o vínculo com o conhecimento.

No mesmo sentido, Jean Piaget (1978) reconhece o valor da atividade artística como promotora do desenvolvimento da inteligência sensório-motora e da representação simbólica. Para ele, a criança constrói seu conhecimento a partir da interação com o ambiente, e a Arte, ao proporcionar diferentes materiais, linguagens e possibilidades de expressão, torna-se um

campo fértil para a experimentação e a construção do pensamento lógico e criativo. A prática artística estimula a percepção, a memória visual, a coordenação motora fina, além de favorecer o desenvolvimento da autonomia e da autoestima da criança.

No Brasil, a professora Ana Mae Barbosa (2010), referência em arte-educação, destaca a importância de considerar a Arte como um campo de conhecimento estruturado, com objetivos pedagógicos próprios, que deve ser explorado desde os anos iniciais da educação básica. Segundo a autora, o ensino de Artes não se limita ao fazer manual ou à simples reprodução de imagens, mas envolve processos de leitura, interpretação, contextualização e produção de sentidos. Em sua proposta conhecida como abordagem triangular — que articula as dimensões da apreciação, contextualização e produção —, Barbosa propõe uma prática educativa que valorize a leitura crítica das imagens, a compreensão dos contextos históricos e culturais das manifestações artísticas e a expressão pessoal por meio da criação. Essa proposta, amplamente adotada na educação brasileira, contribui para formar sujeitos mais sensíveis, reflexivos e capazes de dialogar com a diversidade cultural.

O reconhecimento da Arte como linguagem se reforça na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que assegura o ensino da disciplina como componente obrigatório desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. O documento estabelece que o ensino de Artes deve garantir aos alunos o acesso às quatro linguagens artísticas — artes visuais, dança, música e teatro — como forma de ampliar suas possibilidades expressivas, desenvolver a sensibilidade estética e promover o pensamento crítico e a valorização da cultura. A BNCC reconhece que a Arte, ao integrar os aspectos cognitivos, emocionais, sensoriais e sociais do sujeito, favorece o desenvolvimento integral e proporciona experiências de aprendizagem significativas.

Outro aspecto essencial a ser considerado é que a Arte promove o respeito às múltiplas formas de expressão e comunicação. Em uma sala de aula inclusiva, onde se reconhecem e valorizam as diferenças, a linguagem artística possibilita a participação de todos, inclusive daqueles que têm dificuldades nas formas tradicionais de aprendizagem. A Arte permite que cada aluno manifeste sua subjetividade, rompendo com a lógica do ensino padronizado e abrindo espaço para a valorização da individualidade. Como defende Paulo Freire (1996), o ato educativo deve ser dialógico, sensível e comprometido com a liberdade e a autonomia do educando. A Arte, nesse processo, torna-se um instrumento poderoso de emancipação, pois estimula o pensamento autônomo, a criatividade e o protagonismo do aluno.

É importante destacar que, ao vivenciar experiências artísticas, a criança também aprende a perceber e respeitar diferentes formas de ver e estar no mundo. A construção de uma sensibilidade estética está diretamente ligada à formação ética e cidadã, uma vez que

ensina o olhar atento, o cuidado com o outro, a valorização das manifestações culturais e o reconhecimento das identidades individuais e coletivas. Através da Arte, a escola cumpre seu papel social de promover a formação de sujeitos críticos, criativos e culturalmente conscientes.

A Arte deve ser entendida como uma linguagem essencial ao desenvolvimento infantil, pois permite a articulação entre pensamento e emoção, entre o real e o imaginário, entre o individual e o coletivo. Quando integrada de forma significativa ao currículo dos anos iniciais, ela se torna uma ferramenta poderosa de aprendizagem, favorecendo não apenas o desenvolvimento de competências específicas, mas também o cultivo da sensibilidade, da empatia e da capacidade de transformar o mundo.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A concepção de desenvolvimento integral da criança parte do pressuposto de que aprender vai muito além da aquisição de conteúdos formais. Envolve também aspectos emocionais, sociais, culturais, motores e éticos. Nesse processo, as práticas artísticas ocupam um lugar central, pois permitem que os alunos desenvolvam suas potencialidades de maneira sensível e criativa, ao mesmo tempo em que constroem conhecimentos significativos por meio de experiências estéticas e expressivas.

A Arte contribui de forma decisiva para o desenvolvimento motor, ao exigir da criança coordenação fina e ampla, controle corporal e percepção espacial. Atividades como desenhar, pintar, recortar, dançar, dramatizar ou manipular instrumentos musicais exigem atenção, precisão e esforço físico, ajudando no amadurecimento psicomotor. Conforme destaca Wallon (2007), o movimento está diretamente ligado ao desenvolvimento da afetividade e da inteligência. A expressão corporal, presente em práticas como o teatro e a dança, favorece a organização do esquema corporal e a construção da identidade da criança.

No campo cognitivo, a Arte amplia as formas de pensar e de resolver problemas. Ela desenvolve o raciocínio divergente, a capacidade de fazer associações e analogias, além de promover a autonomia intelectual. Para Loris Malaguzzi (1999), criador da abordagem Reggio Emília, a criança é um sujeito ativo, criador de teorias e hipóteses sobre o mundo, que se expressa por meio de múltiplas linguagens — entre elas, a artística. As práticas artísticas, ao estimularem a imaginação e a experimentação, criam oportunidades para que os alunos investiguem, reflitam e descubram, exercitando sua criatividade e espírito crítico.

Na dimensão emocional, a Arte representa um espaço seguro para a expressão de sentimentos, angústias, desejos e afetos. Crianças que enfrentam dificuldades emocionais ou que têm limitações em suas formas verbais de comunicação encontram nas atividades

artísticas uma via privilegiada para se manifestar. Como afirma Gardner (1995), ao propor a Teoria das Inteligências Múltiplas, a inteligência interpessoal e a intrapessoal — essenciais para o equilíbrio emocional e para a convivência social — também podem ser estimuladas através da expressão artística, uma vez que ela favorece a empatia, o autoconhecimento e o respeito pelas emoções do outro.

No campo social, a Arte cria oportunidades de trabalho colaborativo, de partilha e de escuta. Atividades artísticas em grupo — como montagens teatrais, coreografias, rodas de música ou exposições coletivas — exigem cooperação, respeito às diferenças, negociação e tomada de decisões. Segundo Duarte Júnior (2000), o sensível é uma forma de conhecimento que permite ao ser humano experienciar o mundo em sua pluralidade, rompendo com visões reducionistas e tecnicistas. Nesse sentido, o contato com diversas formas de expressão artística promove a valorização da diversidade cultural, o reconhecimento do outro e a construção de vínculos afetivos dentro do ambiente escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça essa perspectiva ao afirmar que o ensino de Artes deve contribuir para a formação de sujeitos íntegros, capazes de se posicionar de maneira ética, estética e crítica diante da vida. A BNCC destaca ainda que o contato com diversas manifestações culturais — eruditas e populares, locais e universais — é fundamental para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos e para o exercício da cidadania.

Importante também é considerar que o desenvolvimento integral promovido pelas Artes potencializa a aprendizagem em outras áreas do conhecimento. Estudos como os de Eisner (2002) mostram que alunos expostos a experiências artísticas de forma sistemática apresentam melhores desempenhos em leitura, escrita e resolução de problemas, por desenvolverem maior atenção, capacidade de abstração e habilidades de análise e síntese. A Arte, assim, não apenas favorece o desenvolvimento de competências específicas, mas também aprimora as condições gerais de aprendizagem.

As práticas artísticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental não podem ser vistas como atividades complementares ou recreativas, mas como estratégias pedagógicas essenciais para o pleno desenvolvimento da criança. Elas dialogam com os diversos campos do saber, estimulam a sensibilidade, despertam a criatividade, favorecem o autoconhecimento e promovem a socialização. Ao considerar o aluno em sua totalidade, a Arte se revela uma das linguagens mais potentes para uma educação verdadeiramente humanizadora.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE ARTES NOS ANOS INICIAIS

Apesar do reconhecimento da importância da Arte na formação integral das crianças e da obrigatoriedade legal de sua presença no currículo escolar, o ensino de Artes ainda enfrenta inúmeros desafios no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas dificuldades vão desde a formação insuficiente dos professores até a desvalorização institucional da disciplina, o que acaba comprometendo a qualidade e a efetividade do trabalho pedagógico nessa área.

Um dos principais obstáculos identificados por diversos estudiosos é a carência de formação específica dos docentes que atuam nos anos iniciais. Muitas vezes, os professores polivalentes, responsáveis por lecionar todas as disciplinas, não recebem uma preparação adequada em Arte durante sua formação inicial. Como aponta Barbosa (2010), essa lacuna dificulta o planejamento de atividades significativas e contribui para a manutenção de práticas reducionistas, centradas em tarefas repetitivas, como colagens e desenhos livres sem intencionalidade pedagógica. A ausência de domínio técnico e teórico sobre as linguagens artísticas limita as possibilidades expressivas dos alunos e esvazia o potencial formativo da disciplina.

Além disso, a Arte ainda é frequentemente percebida como um “momento de descanso” dentro da rotina escolar, sendo relegada a um papel secundário em relação a disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática. Essa visão utilitarista e hierarquizante do currículo compromete a construção de uma prática pedagógica que reconheça a Arte como um saber legítimo. Conforme afirma Duarte Júnior (2000), a superação do paradigma técnico-instrumental da educação exige o reconhecimento da dimensão estética como constitutiva do processo formativo, o que implica valorizar as experiências sensíveis e simbólicas como formas de conhecimento.

Outro desafio é a escassez de recursos materiais e de infraestrutura adequada. Muitas escolas públicas brasileiras não possuem salas específicas para o ensino de Artes, nem materiais básicos como tintas, instrumentos musicais, figurinos ou espaços para dramatizações. Essa realidade compromete a implementação de atividades diversificadas e limita as experiências artísticas possíveis. A ausência de políticas públicas que assegurem investimentos regulares nessa área é um reflexo da falta de prioridade dada à formação cultural dos estudantes.

Contudo, apesar dessas dificuldades, existem inúmeras possibilidades para a ressignificação do ensino de Artes nos anos iniciais. Uma delas é a adoção de práticas

interdisciplinares, que integrem os conteúdos da Arte com outras áreas do conhecimento. Por meio de projetos temáticos, por exemplo, é possível abordar conteúdos curriculares de forma articulada, favorecendo aprendizagens mais significativas. A utilização da Arte como mediadora do processo de alfabetização, da abordagem de temas sociais ou do estudo da história e da cultura local são estratégias potentes para ampliar o repertório dos alunos e enriquecer o processo educativo.

A valorização da cultura local e das manifestações populares também representa uma alternativa enriquecedora. Como defendem Freire e Shor (1986), a educação deve partir do contexto do educando, respeitando seus saberes, valores e modos de vida. O ensino de Artes pode ser um canal poderoso para explorar e valorizar as expressões culturais das comunidades escolares, promovendo o reconhecimento da identidade e a afirmação da diversidade.

Outro caminho promissor é o investimento na formação continuada dos professores. Cursos, oficinas, grupos de estudos e parcerias com artistas e instituições culturais podem ampliar o repertório dos educadores e fortalecer sua atuação pedagógica. Como destaca Hernández (2007), o professor de Arte deve ser um pesquisador, um mediador e um sujeito criativo, capaz de provocar o olhar sensível e a imaginação dos alunos. A formação docente precisa ir além da técnica, incorporando dimensões estéticas, éticas e reflexivas.

Por fim, é fundamental que as políticas públicas educacionais reconheçam a centralidade da Arte na formação das crianças e garantam condições estruturais e pedagógicas para o seu pleno desenvolvimento. A implementação efetiva da Base Nacional Comum Curricular e o fortalecimento de programas voltados à cultura e à Arte-educação são passos importantes nesse sentido.

Embora os desafios sejam muitos, as possibilidades são igualmente vastas. Cabe à escola, aos gestores, aos educadores e à sociedade em geral compreenderem que o ensino de Artes nos anos iniciais não é um luxo ou um complemento, mas uma necessidade formativa essencial. Investir em uma educação artística de qualidade é investir na formação de cidadãos críticos, criativos e sensíveis — sujeitos capazes de transformar a realidade com sensibilidade e consciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental se revela uma prática indispensável para a formação integral dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor, social e cultural das crianças. Longe de ser uma disciplina

meramente recreativa, a Arte constitui uma linguagem fundamental por meio da qual os alunos podem se expressar, conhecer o mundo, desenvolver a criatividade e construir sua identidade.

Como foi possível discutir ao longo deste artigo, as práticas artísticas contribuem significativamente para a construção de aprendizagens significativas e sensíveis, estimulando a imaginação, a autonomia, a criticidade e o respeito à diversidade. A partir da interação com múltiplas linguagens — como música, teatro, artes visuais e dança — as crianças são convidadas a experimentar o mundo de forma sensível, simbólica e reflexiva.

Entretanto, persistem desafios importantes para a consolidação de um ensino de Artes efetivo e de qualidade, como a formação insuficiente de professores, a escassez de recursos e a visão ainda reducionista da disciplina. Superar essas barreiras exige o comprometimento de gestores, formadores e do próprio sistema educacional, com vistas à valorização da Arte como campo do saber e como direito de todos os estudantes.

Assim, reafirma-se a importância de políticas públicas que garantam a presença efetiva da Arte nos currículos escolares, o investimento em formação docente continuada e a ampliação das possibilidades pedagógicas voltadas à expressão e à criatividade. Somente por meio de uma educação artística crítica, plural e sensível será possível formar sujeitos íntegros, capazes de interagir com o mundo de maneira ética, estética e transformadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos de formação estética e de construção do conhecimento**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

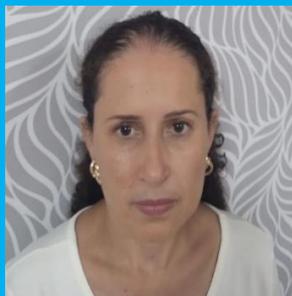
DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Estética, pedagogia e arte**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARENTE, Cláudia de Moura. **Arte na escola: a formação do olhar e o ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



COMO O PSICOPEDAGOGO PODE, POR MEIO DO BRINCAR, AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA?

Gladijane Nascimento Barboza

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação Psicopedagogia.

RESUMO

Uma das características relevantes da síndrome do autismo aponta para as dificuldades que o autista possui em relação ao convívio social limitando sua relação com o outro. Tal síndrome, também conhecida como transtorno global do desenvolvimento (TGD), nos desafia a buscar artifícios para auxiliar o autista nessa interação social. Nesse contexto, este artigo objetiva investigar se o psicopedagogo, em parceria com o professor, pode auxiliar o desenvolvimento de alunos que apresentam autismo. A partir de concepções teóricas sobre o autismo e sobre o brincar são apontados neste estudo caminhos diversos que levam a inferir que o brincar pode ser uma importante ferramenta para intervenção do psicopedagogo e do professor, para que juntos sejam capazes de possibilitar a interação desses alunos com o meio social. Trata-se de um convite ao leitor a descobrir algumas possibilidades de trazer o autista para as relações interpessoais.

Palavras-chave: Autismo; Brincar; inclusão; Intervenção Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

Atualmente o processo de inclusão na educação tem buscado garantir que as pessoas com deficiência possam compartilhar os mesmos espaços.

De acordo com o artigo 205 da constituição Federal a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade. O artigo 208 reassegura o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Ao abordar o tema inclusão, proponho-me a observar o autismo no ambiente escolar, com ênfase na sua relação com o brincar, que quando não priorizada em sala, limita o processo de interação, desenvolvimento social e cognitivo da criança.

Neste sentido, esta pesquisa trata do brincar como um dos artifícios essenciais para incluir o autista no ambiente escolar.

A partir desses pressupostos é possível questionar: como a Psicopedagogia educacional por meio do brincar, pode auxiliar no desenvolvimento da criança autista?

Objetivando compreender, as limitações da criança autista, bem como o seu desenvolvimento como sujeito, quanto aos aspectos social, afetivo, e cognitivo, busquei autores que descrevem essa síndrome e apresentam as características das crianças com autismo.

A expressão “autismo” foi utilizada pela primeira vez em 1911 por Bleuler, um psiquiatra suíço conhecido pelas suas contribuições para o entendimento da esquizofrenia. Essa expressão veio para descrever a perda do contato com a realidade, o que causava grandes dificuldades e até a impossibilidade de comunicação.

Também conhecido como transtorno evasivo do desenvolvimento, o autismo tem como característica, manifestações de comportamentos; assim como os padrões repetitivos a mudanças, insistência em determinadas rotinas, etc. Porém a principal característica do autista é a dificuldade na interação social; causando o isolamento e falta de empatia social e emocional.

Esta pesquisa é norteadada através de estudos de autores que investigam a importância do brincar na infância e seus benefícios para com o desenvolvimento social e cognitivo. Traz um *link* comparativo com estudos psicológicos relacionados ao autismo para gerar uma reflexão sobre a influência da brincadeira na rotina de uma criança autista.

Como embasamento teórico para o diálogo, concilio algumas reflexões do autor Kanner, um psiquiatra norte-americano que, propôs uma nova síndrome na psiquiatria infantil que denominou a princípio de “distúrbio autístico do contato afetivo” e depois “autismo” reafirmando o termo criado e utilizado trinta anos por Bleuler.

De acordo com Vygotsky (1995) é através das brincadeiras que as crianças ampliam os conhecimentos sobre si, sobre o mundo e sobre tudo que está ao seu redor. Segundo Wallon (1971), o brincar abriga grande objetivo, pois é um dos meios principais para o desenvolvimento da criança, articulando com outro sujeito. Nessa perspectiva, a pesquisa investiga se o brincar pode, de fato, auxiliar no desenvolvimento da criança autista.

Assim essa pesquisa espera contribuir com os estudos da área, com o objetivo de analisar metodologias bibliográficas sobre o brincar que possam auxiliar a criança autista no

seu processo de desenvolvimento proporcionando o lúdico de forma agradável e acolhedora e através das brincadeiras, buscando uma boa interação. É preciso valorizar o brincar em seus diversos aspectos “biológicos e físicos” e possibilitar às crianças adquirirem experiências internas e externas, ou seja, o brincar como elo integrador entre a realidade externa ou compartilhada, explorando o brincar como potencialização da aprendizagem, como capacidade de iniciação e ação ativa motivadora, propondo para a criança um ambiente rico em estímulos, promovendo o lúdico como uma aprendizagem exploratória.

CONHECENDO O AUTISMO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES DOS AUTORES

No início da década de 1940 foram apresentadas algumas concepções baseadas em uma série de estudos psicanalíticos e psicológicos voltadas aos distúrbios do autismo. Nesta época, Kenner, um psiquiatra pediátrico austríaco naturalizado norte-americano, desencadeou algumas observações relacionadas a esta nova síndrome da psiquiatria infantil, denominando-a primeiramente de “distúrbio autístico do contato afetivo” e posteriormente de “autismo infantil precoce”. Seus estudos reafirmavam um termo explicitado trinta anos antes por Bleuler, psiquiatra suíço contemporâneo de Freud, reconhecido na área da medicina por descrever de forma mais abrangente a ação da esquizofrenia no ser humano, retirando a visão equivocada dos especialistas de que a condição dava-se apenas em jovens.

Em 1943 Kenner ainda considerava o autismo como uma perturbação do desenvolvimento condicionalmente determinado, sugerindo possibilidades de existência de um elemento genético que com o passar do tempo se divulgava incorreto. Contudo o próprio Kanner também especulava relativamente a possibilidade dos pais contribuírem para o distúrbio (BASO & CALLIAS, 2000; PEREIRA, 1996; ZULUETA, 1998; MARQUES, 1998). (apud Cavalcante e Rocha, 2007).

A psicanálise defendia a normalidade da criança até o dia do seu nascimento e associava o desenvolvimento do quadro autístico a algumas problemáticas familiares causadas pela frieza dos pais, desafetos ou rejeição maternal. (ALVES, 2001, BORGES, 2000, BORDIN e JENSEN, 2001; MESSIAIS, 1995; TOMKIEWICZ, 1987). (apud Cavalcante e Rocha, 2007).

Ao longo das suas investigações, Kenner (1943), acabou criando um campo contraditório, desconsiderando a ideia do autismo como possibilidade de existência de um elemento genético e partiu para uma concepção voltada aos seus estudos clínicos. Publicou então seu artigo *Autistic disturbances off affective contact* que descrevia uma análise realizada

com onze crianças que apresentavam casos de distúrbio afetivo. No decorrer da pesquisa sua investigação o levou a nomear a síndrome de autismo.

Neste sentido as primeiras contradições apontadas por Kanner em seu artigo foram a paixão pelas perspectivas que as crianças autistas apresentavam tal como uma metáfora ao qual ele comparava a poesias que descreviam crianças que não condiziam com as ideias de um mundo vazio e despovoado. O processo da pesquisa o levou a surpreender-se com a inacreditável capacidade de memorização das crianças, fazendo escrever:

O vocabulário incrível das crianças que adquiriram a linguagem, a excelente memória para acontecimentos há vários anos, a fenomenal capacidade de decorar poemas e nomes e lembra-se precisamente sequência e esquemas complexos, testemunham uma boa inteligência no sentido comumente aceito deste termo. KANNER, 1943, p. 44 (apud Cavalcante e Rocha, 2007)

Alguns autores influenciados pelos estudos de Melanie Klein (psicanalista austríaca pioneira no atendimento infantil, sobretudo nos estudos com crianças autistas, com as quais teve contato a partir de 1929), tais como Francis Tustin, afirmam que o autismo é um bloqueio com um mundo externo que tem como consequência o recolhimento das próprias emoções que interferem na formação psíquica do indivíduo. Francis define o autismo como uma patologia precoce que dificulta a relação afetiva e o desenvolvimento da linguagem.

Já o autor Hochmann (apud Cavalcante e Rocha, 2007), um dos colaboradores para os estudos da síndrome destaca a construção do autismo na criança através de um suposto impacto da negação radical não só de sua subjetividade, mas também da de outrem. Essa teoria estaria colaborando de certa forma para a defesa contra a subjetividade dos psicanalistas que descreviam os autistas como “carapaças e fortalezas vazias”, seres sem linguagem e inacessíveis aos contatos humanos.

No auge da pesquisa sobre a síndrome o autor Ritvo, (apud Cavalcante e Rocha, 2007) colaboradores de Kenner, tornou-se um dos pioneiros a considerar a síndrome autista com uma desordem do desenvolvimento causada por uma patologia do sistema nervoso central.

A síndrome do autismo instigava e mobilizava várias disciplinas tornando-se objeto de pesquisa para a psicanálise, psiquiatria, neurociências, educação e psicologia e até 1978 haviam sido publicado 75 livros e 1.281 artigos sobre o assunto.

Com os avanços no domínio da neurocirurgia, algumas investigações sugeriam que não havia um dano físico no sistema nervoso central que desempenha um papel primário no seu aparecimento. A maioria dos autores apontava aspectos para a multicausalidade, portanto

diversas teorias valorizaram diferentes pontos como: psicogenéticas, biológicas, psicológicas, afetivas e cognitivas

CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS AUTISTAS

Com o processo de inclusão, na sociedade, tem-se falado muito sobre as crianças que apresentam a síndrome do autismo. Crianças que ao ingressar em escolas regulares apresentam características que no senso comum são diferentes das crianças “normais.”

Partindo desses pressupostos, é preciso conhecer em cada uma delas suas particularidades e oferecer-lhes um ambiente acolhedor rico em estímulos que as auxiliem em suas limitações na busca da superação dos desafios.

Conforme Happé e Frith (apud Wajnsztein, 2006), o início dessa dificuldade ocorre na primeira infância, entretanto com causa desconhecida. Geradora de déficits comportamentais, com impacto em múltiplas áreas do desenvolvimento, essa síndrome é predominante no sexo masculino.

De acordo com Kenner (1943), o autista apresenta características peculiares através de comportamentos não verbais, tais como: o contato visual direto, expressões faciais e corporais, limitações nas interações sociais e comunicação interpessoal. Está inserido em um mundo que contrasta entre poesias e metáforas.

O autor, afirma que na área da comunicação o autista apresenta ausência da aquisição do desenvolvimento do código linguístico, sem que para isso haja a utilização de outros meios de comunicação para compensar a ausência de fala. Conforme suas pesquisas os autistas apresentam alterações em seu comportamento. Com as mudanças de tempo e espaço, por exemplo, demonstram resistência e manifestam-se de forma agressiva. Geralmente fazem movimentos estereotipados e alguns chegam a praticar automutilação.

Para Freeman (apud Wajnsztein, 2006), um dos aspectos peculiares é o retardo mental desses indivíduos que estão presentes em aproximadamente de 75 a 80% das crianças que aparentam bloqueio perante suas transformações naturais conforme o passar do tempo, e, conseqüentemente permanecem “imutáveis”.

Diferente das crianças “normais” alguns autistas não têm capacidade para desenvolver jogos imaginários ou simbólicos e também apresentam dificuldades no desenvolvimento da linguagem, sendo limitados em seu desenvolvimento criativo e nas suas relações interpessoais.

Sabendo que tais características são essenciais para o convívio social dos autistas, sobretudo no ato do brincar, e que necessitam de ação e interação, são apresentados a seguir formas de inserir o brincar em sua vida.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA AUTISTA

A brincadeira é uma linguagem natural da criança, e é importante que esteja presente na vida das crianças de forma agradável e acolhedora, seja ela, livre ou direcionada, possibilitando a expressão através de atividades lúdicas, considerando as diversidades que o brincar nos proporciona.

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade cultural assim, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis". (BRASIL, 1998, p.23).

Segundo Piaget (apud Kishimoto, 2001), quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do mesmo, mas da função que a criança lhe atribui. O autor afirma que na medida em que vão crescendo, as crianças trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam, observam e experimentam. As brincadeiras ficam mais interessantes quando as crianças podem combinar os diversos conhecimentos a que tiveram acesso. Nessas combinações, muitas vezes inusitadas aos olhos do adulto, as crianças revelam suas visões de mundo, suas descobertas. É através das brincadeiras que as crianças ampliam os conhecimentos sobre si, sobre o mundo e sobre tudo que está ao redor.

De acordo com Wallon (1979), o brincar é uma característica primordial na vida das crianças. A brincadeira é um meio pelo qual também se educa, pois é através dela que a criança encontra dificuldades para superar, aprende a "trabalhar" coletivamente. Na escola, o brincar é algo fundamental, que faz parte da proposta pedagógica. Desde pequenos podemos notar nos bebês, através da brincadeira sua interação com os outros bebês, eles passam longos momentos entretidos observando uns aos outros enquanto brincam.

As crianças nas brincadeiras aprendem e descobrem as diferenças umas com as outras, isso é muito importante, já que a aprendizagem vem através dos "problemas" enfrentados no dia a dia. Ao realizar essas atividades a criança obtém vários conhecimentos no convívio social.

Convívio social, como esperar a vez, partilhar, ouvir comandos, concentrar-se na tarefa, relacionar-se com outras crianças, trabalhar em grupo, expressar sua opinião, redirecionar a raiva, raciocinar, agir com independência, o que estimularia ganhos acadêmicos e cognitivos. (ROSEMBERG; CAMPOS, 1998, p.125)

Antes de a criança entrar na escola, já se criaram algumas habilidades físicas, e ao ingressar nela, esse processo deve ter continuidade. O objetivo da escola é fornecer condições para esse desenvolvimento, e cabe ao professor criar situações para que as atividades transcorram frutuosamente, ele deve reduzir ao mínimo as ocasiões em que tenha que exercer autoridade pessoal.

Quando necessário, o mediador deve ser estratégico, e usufruir o espaço da sala de aula, que deve ser organizada em cantos onde serão desenvolvidos, através de brinquedos simbólicos, os papéis sociais do meio em que a criança faz parte. Segundo Dewey (1978), quando se oferece um canto organizado com o tema “casinha”, as crianças desenvolvem papéis domésticos desenvolvem um ambiente familiar. No momento que se oferece o canto “escritório”, as crianças desenvolverão papéis de executivas, administradoras e secretárias.

Se considerarmos, mesmo por um instante, os jogos das crianças, podemos ver como eles são, largamente, representações dramáticas, cheias de simpatia das atividades sociais. E isso mostra a extensão com que o interesse das crianças pelas coisas nasce de suas ideias a respeito do que os outros fazem com essas mesmas coisas. (DEWEY, 1978, p.107)

Para muitos o brincar na Educação Infantil é algo sem importância, mas ao contrário, o brincar tem uma função fundamental no desenvolvimento da criança.

De acordo com Oliveira (1998), através da brincadeira a criança tem a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa. A criança que brinca adentra o mundo do trabalho, da cultura e dos afetos, a vida, a representação e a experimentação.

Para tanto é essencial que a intervenção do adulto seja esse representado pelos pais ou educadores, pois as crianças não nascem sabendo brincar, mas aprendem a brincar através da estimulação e conversa. Nos bebês essa interação ocorre através do olhar, do sorriso e a imitação de gestos aprendidos. “É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças.” (*ibid.*, p.28). Através da brincadeira, a criança adentra em um mundo de faz-de-conta, no qual atribui diferentes sentidos para as suas ações, a criança aprende a se comunicar e a expressar seus desejos e vontades. A brincadeira de faz-de-conta tem uma função importante para a criança pequena, ela permite à criança reviver situações que lhe causaram alegria ou raiva, tristezas ou medos, e nessa situação de “faz-de-conta” a criança tem a oportunidade de expressar e

trabalhar de forma descontraída seus conflitos e emoções que muitas vezes são difíceis de suportar. “Brincar é imaginar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser um personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar faz de conta que é outro”. (*ibid.*, p. 56).

Na brincadeira a criança aprende regras de convivência, aprende a respeitar a esperar a sua vez. Portanto, o brincar é algo importante para que crianças possam desenvolver habilidade tais como: o exercício da potencialidade, adquirir conhecimentos, desenvolver sociabilidade, cultivar sensibilidade, estimular a criatividade. E para tanto é necessário considerar a organização do tempo e espaço, através da rotina, para que se possam abranger situações de aprendizagem.

AS POSSIBILIDADES QUE O BRINCAR PROPORCIONA

De acordo com Piaget (apud Kishimoto, 2001), ao brincar a criança desenvolve várias habilidades em vários aspetos: afetivo, social, cognitivo. O brincar para as crianças tem um significado positivo, portanto a brincadeira contribui para o processo de socialização da criança autista oferecendo-lhe oportunidades de realizar atividades coletivas e individuais, além de ter efeitos significativos para o processo de aprendizagem e estímulo do desenvolvimento das suas habilidades como básicas na aquisição de novos conhecimentos.

O brincar das gerações anteriores, para o contexto atual foram modificadas, por meios da tecnologia, ou seja, os jogos eletrônicos, que deixaram as brincadeiras imaginárias, brincadeiras de roda e jogos, para segundo plano. Neste aspecto as brincadeiras aparentemente consideradas simples, pelo mundo contemporâneo, no olhar dos indivíduos, não são ferramentas de estímulos ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do autista. Neste sentido o brincar considerado natural da criança ou até mesmo direcionado, contribui para desenvolvimento da sua autoexpressão.

Segundo Wallon (1979), é preciso ficar atento aos interesses dos pequenos e deixá-los se deslocarem livremente para que façam descobertas. Nas suas considerações relata a importância das crianças descobrirem suas limitações e a interação com o outro. Levando em conta que as escolas davam muita importância á inteligência e ao desempenho, propôs que considerassem o ser humano de modo integral.

Neste sentido o jogo é uma forma de brincadeiras agradável que busca uma integração interpessoal para auxiliar na aprendizagem do autista com ênfases em métodos variáveis em denominação descrito por Wallon como: jogo sociodramático, jogo imaginário, jogo de faz de

conta, jogos de papéis. Essa metodologia tem como possibilidade auxiliar a criança autista em uma diversidade de ampliação de áreas como: afetivo, cognitivo e social.

Segundo Piaget (apud Kishimoto, 2001), o jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeiras, mas como algo significativo que favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo social e moral. Neste processo de construção para novas capacidades a criança desenvolve suas múltiplas linguagens, seus pensamentos e imaginação, provoca o funcionamento do pensamento, estimulando a criatividade

O brincar precisa ser visto como ferramenta para educar, boa parte da comunicação das crianças com o ambiente se dá por meio da brincadeira, é dessa maneira que as crianças se expressam culturalmente.

O BRINCAR É POSSÍVEL, INCLUIR TAMBÉM É PRECISO

Neste sentido o brincar desperta no autista uma motivação a interagir com o meio, porém o ambiente precisa conter artifícios ricos em estímulos.

Logo, o brincar contribui para o processo de socialização e aprendizagem, oferece oportunidade de realizar atividades coletivas como um elo de inclusão ao convívio social, tornando-se um intermediador que conduz aos relacionamentos grupais. “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu.” (WINNICOTT, 1975, p. 80).

Para tanto faz-se necessário trazer para o autista o brincar como um caminho de auxiliar nesta patologia que o exclui do convívio social. No brincar a criança representa vários sentimentos, medo, felicidade, tristeza, angústia. É possível que ao proporcionar este método à criança ela se desenvolva uma aproximação com o outro, sem ser algo imposto, mas sim, de uma forma natural. A interação espontânea do autista com a criança dentro de uma brincadeira torna-se uma ação impossível a não ser que haja a intervenção de um mediador, que terá como desafio “tirá-lo do seu mundo”.

A exploração do lúdico com objetividade torna-se importante para estimular o desenvolvimento de habilidades que auxiliam na autoexpressão física e emocional.

Em 1994 entrou em vigor a Declaração de Salamanca que estabeleceu, entre outros aspectos, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular, aqui no Brasil e em outros países.

A partir desse documento tornou-se obrigatória a responsabilidade das escolas em reconhecer e respeitar as diversidades e necessidades de sua clientela adaptando-a à sua estrutura e forma de ensino a todos conforme suas especificidades.

Essa Declaração garante o respeito à diversidade de cada sujeito não apenas no sentido físico, mas também no meio cultural, social, étnico, religioso etc, favorecendo a ideologia de uma escola única formadora de novas gerações desconstruindo um processo seletivo que na maioria das vezes excluiu (e ainda exclui) os “desfavorecidos”.

Neste contexto a inclusão tem a responsabilidade de transformar a escola em um ambiente homogêneo, ou seja, uma escola única e para todos, em que a cooperação substitui a competição, onde as diferenças devem ser acompanhadas e respeitadas.

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA JUNTO AO PROFESSOR

O que é a Psicopedagogia institucional?

De acordo com Bossa (1994), a Psicopedagogia é um campo de estudos e atuação responsável pelo ensino e aprendizagem do sujeito, portanto essa área vem contribuindo para explicar as causas das dificuldades de aprendizagem. Seu foco de estudo está ligado ao processo de ensino e aprendizagem que dificulta o sujeito de avanços. Neste sentido a esta ciência torna-se uma área específica na aprendizagem, distinguindo-se das demais áreas, pois busca articulação com outras especialidades para auxiliar em um diagnóstico eficaz do sujeito com ajuda da fonoaudiologia, neurologia, pedagogia e psicologia. O psicopedagogo juntamente com uma equipe interdisciplinar desenvolve procedimentos que são ministrados com o olhar focado na dificuldade do indivíduo.

O objetivo deste estudo com esse olhar sobre a psicopedagogia institucional está relacionado à assessoria a pedagogos, orientadores, professores, gestores aos profissionais no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, na construção de um sujeito em processo de formação.

Com o surgimento da Psicopedagogia na Europa precisamente no século XIX, partindo das necessidades apresentadas nas dificuldades de aprendizagem, especialistas como: médicos e filósofos do iluminismo, buscaram desmistificar essas dificuldades que tanto bloqueavam o avanço das crianças dentro do contexto escolar.

Na Argentina, com grande influência de Alicia Fernandez (1990), surgiram há quase trinta anos os estudos da Psicopedagogia, a qual foi dividida em dois conceitos: clínica e institucional. A clínica tem como objeto de pesquisa a patologia dos estudos da mente, um atendimento voltado ao laboratório teórico, ou seja, o foco é especialmente a casos clínicos.

A institucional tem como prioridade auxiliar nas dificuldades de aprendizagem dos alunos quando se fazem necessárias as intervenções em diferentes contextos, portanto, busca novas ampliações no seu conceito a partir de instrumentos psicopedagógicos para promover uma aprendizagem. Com um olhar sensível, o psicopedagogo pode possibilitar enxergar o problema desde os primeiros sintomas apresentados pelo sujeito, isto é, a observação é o objeto de pesquisa que norteia esse profissional.

No Brasil, com base na influência das concepções de Alicia Fernandez (1990), iniciam-se os primeiros estudos. Surgem no contexto escolar as necessidades de pesquisas que possibilitam as superações das dificuldades presentes no cotidiano escolar, no qual crianças não aprendem. Neste sentido a Psicopedagogia busca o enfrentamento da exclusão desse sujeito, com pesquisas e ação pontual frente aos problemas que se apresentam nesse ambiente.

O surgimento da Psicopedagogia no Brasil, foi no Estado de São Paulo que se tornou grande referência na fundação da Associação Paulista de Psicopedagogia, atual Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABpp).

Com a demanda das necessidades apresentadas em diversos contextos esta área foi se expandindo, trazendo consigo mudanças com novos paradigmas para um projeto de descentralização. Desta forma ampliou o seu olhar, não ficando somente centralizada na clínica e nos problemas de aprendizagem, mas auxiliando em outros âmbitos, como na área empresarial. Em diversos espaços, portanto, busca embasamentos teóricos que orientem, auxiliem e observem os procedimentos que estão sendo trabalhados.

Atualmente a Psicopedagogia não é uma profissão oficialmente reconhecida, há uma luta pela sua regulamentação, e a normalização do exercício do profissional, portanto é algo que os psicopedagogos desejam.

A PARCERIA PROFESSOR PSICOPEDAGOGO

Dentro do convívio escolar a parceria professor e psicopedagogo é um fator relevante para um trabalho significativo, pois possibilita uma aprendizagem importante com o objetivo de focar na dificuldade do sujeito, portanto se fazem necessários os primeiros procedimentos partindo de um diagnóstico do indivíduo e observações dos métodos utilizados pelos professores proporcionando a superação de um estágio para o outro.

Para Weiss (apud Oliveira e Bossa, 1994), cabe à escola conhecer o modelo de aprendizagem de cada aluno para poder ampliar ou reformulá-lo.

Com o olhar na Psicopedagogia institucional este profissional é qualificado para desenvolver parceria com as instituições na busca de orientar no procedimento pedagógico possibilitando condições de um processo de ensino e aprendizagem satisfatório, assim prevenindo problemas que dificultam o desenvolvimento das crianças no contexto escolar, que muitas vezes refletem no fracasso escolar e evasão, e excluem o indivíduo da sociedade.

Neste sentido, o psicopedagogo no contexto escolar, precisa ser um sujeito observador que busca estratégias e apoio necessário para cada criança com dificuldades para superar suas limitações. “A intervenção psicopedagógica não se dirige ao sintoma, mas o poder para mobilizar a modalidade de aprendizagem, o sintoma cristaliza a modalidade de aprendizagem em um determinado momento, e é a partir daí que vai transformando o processo ensino aprendizagem.” (FERNANDES,1990, p. 117).

Fernandez (1990) nos leva a compreender que a escola não está preparada para lidar com a diversidade. A autora aponta o fracasso escolar como consequência da inexperiência dos professores em lidar com as individualidades de seus alunos. Geralmente os planejamentos são voltados para uma sala homogênea, sem preocupação com as necessidades especiais de cada indivíduo. É aí que entra o papel do psicopedagogo que, com base na sua fundamentação teórica, desenvolve procedimentos que podem nortear os professores no trabalho com a heterogeneidade no espaço escolar. Muitos professores acabam se perdendo no processo de ensino, por não buscar recursos para a mudança de novos procedimentos, tornando-se um nó em sala de aula, ficando estagnados diante de tais problemas.

Desta forma para explorar essa problemática o psicopedagogo precisa trabalhar primeiramente o contexto, para assim estabelecer uma relação de afinidade com o espaço no qual está atuando, porém precisa ficar atento a todo detalhe com um olhar de observador, pois muitos professores não conseguem enxergar o pedido de socorro dessas crianças que acabam sendo excluídas da escola, que estabelece um padrão de aluno.

Portanto faz-se necessária a articulação entre o psicopedagogo e o professor para uma reflexão das necessidades de cada aluno, sendo importante a presença desse especialista dentro das instituições escolares.

Para Bossa (1994), o psicopedagogo tem um papel fundamental na escola: sua intervenção tem caráter preventivo, sua alteração inclui a orientação aos pais; auxílio aos professores e demais profissionais nas questões pedagógicas; colaboração com a direção para que haja um bom entrosamento em todos os integrantes da instituição e principalmente o apoio ao aluno que esteja sofrendo independente da causa.

De acordo com Bossa (1994), nessas intervenções para um diagnóstico preventivo, para ser trabalhado tanto com educadores e educandos a Psicopedagogia busca parceria com as equipes interdisciplinares, porém cada área contribui para uma avaliação e ao término chegam a uma conclusão sobre a queixa.

Segundo Kiguel (apud Oliveira e Bossa 1994), a criança só é levada a uma avaliação psicopedagógica através dos sintomas que apresenta, ou seja, características peculiares fora dos “padrões normais”. Reconhecê-la como tal é a primeira tarefa do psicopedagogo e não a mais simples, pois estará lidando com diferentes conceitos de normal e patológico, na escola e na família; conceitos muitas vezes não explicitados e por isso de difícil acesso e controle.

Como a firma Bossa (1994), a relação psicopedagógica com o professor é primordial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Essa parceria faz com que esse sujeito reflita sobre sua prática em sala de aula. Portanto o psicopedagogo como mediador orienta e auxilia o professor para que perceba o aluno em toda a sua singularidade e no desenvolvimento da aprendizagem respeite o processo de cada um, na qual essa aprendizagem é contínua.

Portanto é essencial a presença desse profissional orientando o professor no contexto educacional para lidar com as dificuldades de aprendizagem e ensinagem possibilitando novas perspectivas.

O BRINCAR NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO PRPOCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

No processo de intervenção psicopedagógica, o profissional da área inicia este procedimento por meio das observações do brincar espontâneo do autista, não mais o define a partir das medidas dos déficits apresentado pelo sujeito.

Pensando na criança autista, o psicopedagogo utiliza estratégias do brincar que possam auxiliar na interação social e afetiva desse indivíduo no seu processo de escolarização e inclusão na perspectiva de uma aproximação com o outro. Com o foco no brincar, a Psicopedagogia busca inicialmente realizar um diagnóstico por meio das observações do cotidiano do autista, investigando o que chamará a sua atenção.

Segundo Garbarino (apud Kishimoto, 2001) é através dos brinquedos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde “ela restabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relação de confiança consigo mesma e com os outros”.

Para tanto o psicopedagogo precisa inicialmente observar o ato do brincar dando liberdade à criança e permitindo que seja algo agradável passando-lhe segurança.

A parti dessa medida o psicopedagogo poderá apropriar-se do brincar como ferramenta de estudos que darão início às intervenções e ações pontuais.

Devido à complexidade da inter-relação que envolve os aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem, o mediador deve desenvolver com a criança uma relação de respeito mútuo, de afeto e de confiança que favoreça o desenvolvimento de sua autonomia. Um clima socioafetivo tranquilo e encorajador, livre de tensões e imposições, é fundamental para que este aluno possa interagir de forma confiante com o meio, saciando sua curiosidade, descobrindo, inventando e construindo, enfim seu conhecimento. IDE (apud Kishimoto, 2001).

Assim que o psicopedagogo percebe que o autista já explorou o espaço e criou certa afetividade é o momento de iniciar as intervenções com algum objetivo. Nos primeiros procedimentos pode haver uma rejeição por parte do autista à presença do profissional, o que é uma característica existente na defesa desse indivíduo. Portanto o processo precisa ser retomado várias vezes mesmo que o autista recuse. Este profissional é responsável pelo papel de articular o brincar para auxiliar esse indivíduo no processo de escolarização utilizando estratégias que proporcionam o brincar no coletivo e no individual por meio de jogos, quebra-cabeça, brincadeiras de roda, brincadeiras de faz- de- conta. Articulando o brincar como uma metodologia de intervenção no processo de escolarização do autista o psicopedagogo pode auxiliar no enfrentamento da exclusão desse sujeito, oferecendo brincadeiras que interajam o autista no convívio escolar. Este brincar também tem como objetivo auxiliar no desempenho das habilidades na exploração de sentimentos, que estimulem a comunicação e criatividade.

Como afirma Vygotsky (1984) essa mediação do brincar é algo primordial para o desenvolvimento do autista, nesse brincar são desenvolvidos aspectos essenciais que ajudam esse indivíduo nas habilidades social, afetiva e cognitiva que são oferecidas no processo de desenvolvimento dentro de um contexto educacional que busca estratégias para incluir este indivíduo nas relações interpessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo inserir, com uma intervenção psicopedagógica, o brincar no cotidiano do autista com vistas à auxiliá-lo nas suas limitações frente aos aspectos afetivo, cognitivo e social.

As informações absorvidas no processo de desenvolvimento deste estudo a partir dos estudos de Kanner e seus colaboradores, levaram-me a compreender que a síndrome do autismo está ligada a um distúrbio inato do contato afetivo e não a fatores genéticos como havia citado o próprio Kanner nas suas primeiras pesquisas em 1943.

Para resolver minha problemática de inserção do brincar na rotina do autista, busquei as concepções de Vygotsky, Piaget e Wallon.

Os estudos levaram-me à compreensão de que o brincar pode ser uma ferramenta de aprendizagem e interação, no entanto, torna-se desafiador por não ser uma prática natural do autista, uma vez que o mesmo tem como principal característica o isolamento com o mundo externo.

Neste contexto é essencial explorar o brincar com o objetivo de trazer o autista para conviver, como um ser de direitos, dentro do mesmo espaço social, mesmo com suas características que limitam essa relação. Portanto, o psicopedagogo deve utilizar o brincar como forma de intervenção e auxiliar o professor no processo de incluir esse indivíduo no ambiente escolar, e conseqüentemente na sociedade, para que seja respeitado e acolhido como um sujeito capaz de aprender e, por que não dizer, de ensinar.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádía. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (1998) **Parâmetro Curriculares Nacionais**.

CAVALCANTE Elizabete Ana & ROCHA Schmidtbauer Paulina. **Autismo Clínica Psicanalítica**, 3 ed. Casa do psicólogo, 2007.

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

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Abril Cultura, 1978.

FERNANDES, Alícia. **A inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedos, brincadeira e a educação**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Creches: Criança Faz de conta e Cia**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA Barros Vera; BOSSA Nádía (orgs). **Avaliação psicopedagógica criança de 0 a 06 anos**. São Paulo: Vozes, 1994.

ROSEMBERG Fúlvia; CAMPOS Malta Maria, (orgs.) **Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte**. 2 ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Tradução de Neto, J. C. e colab. 1. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

_____ **e a construção do conhecimento.** São Paulo: papires, 1995.

WAJNSZTYEJN, Rubens. **Dificuldades Escolares: Um Desafio Superável.** Editora Ártemis, 2009.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento Ensaio de psicologia Comparada.** Lisboa: Morais Editora, 1979.

_____ H. **As Origens do carácter na criança.** São Paulo: Difusão Europeia Livro, 1971.

LETRA E SONS SÃO BRINQUEDOS? JOGOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA SALA DE AULA



Aline Frantiesca Abdala Ribeiro Rodrigues

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Alfabetização Matemática; *Inteligência Emocional no Ambiente Escolar; Ludopedagogia nos anos iniciais; Pedagogia Empresarial; Docência no Ensino Superior e Psicopedagogia Clínica e Institucional.



Cristiane Polli Vieira Marques

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em: Neurociência na Educação; Inteligência emocional no ambiente escolar; Desenvolvimento de Competências em comunicação não violenta e empatia.



Miriam Souza Maciel

Formada e em Pedagogia, com Pós-Graduação em: Neurociência na educação; Inteligência emocional no ambiente escolar e Desenvolvimento de Competências em comunicação não violenta e empatia.

RESUMO

No século passado pesquisas epistemológicas contribuíram para a Educação, modificando bases teóricas e didáticas do cotidiano escolar, deste modo, a compreensão de que os saberes construídos pela humanidade são reconstruídos por cada indivíduo aprendente popularizou-se. Desde então muitos estudos demonstram o caminho percorrido na construção de determinado conhecimento, inclusive no processo de alfabetização, processo este que deixa de ser mecânico para tornar-se a compreensão das relações ente fonemas e grafemas, neste processo sabe-se atualmente que a fala precede a escrita e a correta discriminação de sons, hoje denominada consciência fonológica, é imprescindível para tal processo. Entrementes outras pesquisas consolidam o brincar e o jogo não apenas como atividades inerentes à condição humana principalmente na infância, mas como ação propulsora de aprendizagem, ou seja, afirmam que brincando se aprende, deste modo brincar

durante o processo de alfabetização, brincar com a consciência fonológica torna-se importante ferramenta na compreensão do sistema alfabético, enfim na alfabetização.

Palavras Chave: Educação; Jogo; Alfabetização; Consciência fonológica.

INTRODUÇÃO

Historicamente pode-se afirmar que os jogos são complexos pois os jogos são construções ou produtos culturais, ou seja, são delimitados por espaços e tempos, por povos e suas compreensões de infância e de sociedade de modo geral.

Partindo de tal pressuposto pode-se observar como exemplo a boneca que em certas culturas primitivas não eram objetos usados para brincar e sim objetos sagrados. O mesmo aconteceu com a pipa criada pelos chineses como um objeto bélico, por sinalizar aos militares à distância e o destacamento que se aproximava séculos depois o norte americano Benjamin Franklin utilizou o mesmo objeto (pipa) para investigação científica que possibilitou a invenção do para-raios.

Hoje após séculos de sua invenção a pipa é um brinquedo utilizado por diversos povos já as bonecas embora sejam populares para as crianças ainda são instrumentos sacros para muitas sociedades tribais.

Segundo Benjamim “as crianças são capazes de reconstruir a história através de fragmentos fazem história através da história” (Benjamim, 1994, p.14), daí seu gosto por contos de fadas, lendas, brinquedos, bonecas, refazendo cultura a partir da cultura em que se insere, subvertendo o estabelecido e ressignificando-o. segundo o já citado autor é esta capacidade de “refazer” que potencializa a brincadeira como experiência cultural.

Deste modo é correto afirmar que jogos e brincadeiras produzem conhecimento, por este motivo o jogo vem sendo defendido como ferramenta de aprendizagem em suas diversas vertentes como ação capaz de produzir aprendizagem sem escolarizar a infância. Deste modo aliar o jogo ao processo de alfabetização potencializa a aquisição da cultura e da escrita, tornando o processo lúdico próprio do universo infantil.

A partir da “Psicogênese da Língua Escrita” Ferreiro e Teberosky demonstram o caminho percorrido pelos alfabetizandos durante o processo de aprendizagem, nesse caminho de discutir “como se aprende” para só depois planejar o “como se ensina” aprofundou-se a compreensão de como os indivíduos constroem a compreensão entre os “signos e significantes” e posteriormente, partindo de avanços e novas descobertas,

atualmente alfabetizar é proporcionar aos alunos a compreensão do sistema alfabético da relação entre fonemas e grafemas em suas peculiaridades.

A educação aliada a outras áreas de conhecimento como a linguística e a fonoaudiologia tem demonstrado que a já citada correspondência fonema-grafema está alicerçada na compreensão que o falante tem da língua, em sua capacidade natural de inicialmente discriminar sons parte do que hoje se denomina “consciência fonológica”, tal reconhecimento de sons em suas igualdades e peculiaridades sempre esteve presente nos jogos infantis seja através das músicas do cancionero popular, seja através de parlendas, trovas, ou de brincadeiras como a adedanha, deste modo é preciso oferecer: *“estratégias didáticas que podem auxiliar crianças e adolescentes a se apropriar do sistema alfabético de escrita assumem a forma de brincadeiras com a língua. Brincar com a língua faz parte das atividades que realizamos fora da escola desde muito cedo”* (LEAL et al, 2007, p.80).

DESENVOLVIMENTO

Dentro da multiplicidade de características e usos sobre a definição de jogo, Kishimoto (1994) afirma que:

“Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam.” (KISHIMOTO, 1994, p. 3).

Ainda segundo a autora o jogo pode ser visto de três maneiras: como resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; como sistema de regras e como objeto.

No sistema linguístico, a autora refere-se que ao jogo inserido dentro do cotidiano, como produto linguístico, oriundo das interações culturais de um grupo social ou de uma sociedade.

No segundo caso, o sistema de regras, enquadram-se todos os jogos construídos a partir de uma sequência de determinações sem as quais o ato de jogar se torna impossível, estas sequencias de regras ainda diferenciam um jogo de outro, como, por exemplo, o xadrez possui regras diferentes da dama. O objeto é o jogo em si, o material para a sua confecção, permite a primeira exploração do que o caracteriza.

Os jogos podem ser utilizados com metodologia de ensino para desenvolver noções de equilíbrio, de formas, de espaço, representar situações, narrar, vivenciar histórias, de maneira concreta e interagindo com o grupo social.

Segundo os autores da coleção “Jogos de alfabetização” (CELL – Centro de estudos em educação e linguagem):

“Na alfabetização eles podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema da escrita, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Nos momentos de jogo as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas”. (CELL/UEFS, 2009, pág. 13).

Os jogos podem ser um dos instrumentos metodológicos, mas para a alfabetização é necessário acrescentar uma sistematização de conceitos em outras situações sem os jogos.

O professor como mediador entre os alunos e os recursos materiais que disponibiliza, deve ter consciência do potencial de cada material e o objetivo a ser atingido.

Os “jogos de linguagem” (Adams *et al*, 2006, p.30) são fáceis de serem introduzidos em sala de aula, uma vez que o professor pode fazer um levantamento das brincadeiras e jogos conhecidos pelas crianças, pois elas cantam músicas, pulam corda cantando quadrinhas, recitam poemas, brincam de adivinhações, forcas, *adedanha*, palavras cruzadas, etc.

Segundo Morais (2006) os jogos levam a reflexão sobre as palavras, rimas, semelhanças, possibilitando ganhos na consciência fonêmica, que deve ser promovida durante a alfabetização formal.

A consciência fonêmica ou fonológica inicia-se desde cedo, ao logo de toda a infância, depende das experiências linguísticas, do desenvolvimento cognitivo da criança e da exposição formal ao sistema alfabético, com a aquisição da leitura e da escrita, segundo Leal: *“se torna imprescindível ajudarmos os estudantes a descobrir os princípios que regem aquela relação enigmática: a relação entre as partes faladas e as partes escritas das palavras”* (Leal *et al*, 2007, p.86).]

Algumas pesquisas sobre a consciência fonológica e alguns autores como Adams (2006) afirmam que a consciência fonológica deve iniciar desde a pré-escola e que: *“o nível de consciência fonológica de uma criança ao entrar na escola é considerado o indicador individual mais forte do êxito que ela terá ao aprender a ler – ou, ao contrário, da probabilidade de que não o consiga”* (Adams *et al*, 2006, p.16).

Desta forma constata-se que, durante o processo de alfabetização as crianças necessitam de consciência fonológica, pois ela é fundamental para aprender a ler e a produzir

a escrita alfabética, defende-se que ela pode ser trabalhada metodologicamente, por meio de instruções e de maneira significativa para a criança utilizando jogos de escuta, jogos com rimas, jogos de adivinhas, jogos com objetos, além dos gêneros textuais do universo infantil como poemas, parlendas e músicas infantis.

Embora brincadeiras com a língua (e seus sons) sejam naturais na infância, a reflexão acerca da língua falada e sua relação com a língua escrita é uma operação cognitiva complexa que requer do aprendiz: “olhar para o interior das palavras escritas, analisando suas unidades gráficas e refletindo sobre elas” (Leal et al, 2006, p.79).

Adams e colaboradores (2006) ressaltam que para desenvolver a consciência fonológica em todos os alunos os professores compreender as características estruturantes da língua, entre tais características destaca-se as noções de fonologia e fonética, sendo que a primeira analisa as regras inconscientes que organizam os sons da fala, e a segunda analisa a forma como estes sons se articulam, cabendo ainda ressaltar afônica que classifica os símbolos que representam os sons no sistema alfabético.

Cabe atentar para o conceito de fonemas: as menores unidades sonoras distintas da fala que representam as letras de um sistema alfabético. A característica distintiva dos fonemas refere-se a diferenças sonoras às vezes sutis como o caso do /p/ e do /b/ que modificam completamente o significado de uma palavra como em pasta e basta. Já a compreensão dos fonemas enquanto unidades sonoras prescinde de que os alfabetizando compreendam tais sons, ou fonemas como formadores de palavras e possam classificá-los. A esta capacidade reflexiva chamamos consciência fonológica.

A partir de tais considerações ressalta-se o material oferecido pelo Ministério da Educação - MEC em parceria com o Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL da Universidade Federal de Pernambuco – UFEPE. Os jogos constantes nesta caixa oferecem um conjunto de atividades lúdicas que possibilitam aos professores a utilizar de jogos de consciência fonológica assim segundo o CEEL: “*O objetivo deste manual didático é refletir sobre a utilização de jogos no processo de alfabetização. Tendo a alfabetização como objeto central de debate.*” (CEEL, p79, 2009).

Cabe salientar que os jogos desenvolvidos como um motivador para que os educadores ao explorá-los possam planejar atividades de sistematização a partir destes, de modo a dinamizar a sala de aula, proporcionando que os alunos unam o exercício lúdico a análise a reflexão acerca da língua escrita, assim, o uso destes jogos: “*Visa, portanto, a garantir a todos os alunos oportunidades para ludicamente, atuarem como sujeitos da linguagem, numa dimensão mais reflexiva, num contexto que não excluí os usos pragmáticos e de puro deleite da língua escrita.*” (CEEL, p.16, 2009).

Dos dez jogos elaborados a metade contempla análise de consciência fonológica, ou seja, tem por intuito proporcionar a percepção de características fonêmicas da língua sem preocupação com correspondências entre fonemas e grafemas. Estes jogos assim como todos os outros acompanham manual afim de que o professor compreenda a natureza de cada jogo, incluindo-o de modo adequado em sua rotina de trabalho, aproveitando de modo adequado como fermenta de ensino de modo que a tornar-se possível saber quais conteúdos são abordados e ainda quais as possíveis variações para o material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É lícito afirmar que no último século houve um salto qualitativo em diversas questões ligadas ao ensino e a aprendizagem escolar. Se por muitos séculos o ensinar esteve ligado a modelos pautados no reforço de informações e nas técnicas tradicionais, novas descobertas deslocaram o foco do “como ensinar” para o “como aprender” e assim torna-se necessário aos professores proporcionar aos seus alunos experiências que os conduzam a novos conhecimentos.

Se do ponto de vistas das concepções teórico metodológicas houveram inovações no século anterior existem praticas que sempre estiveram presentes na Cultura e foram resinificadas a partir das já referidas descobertas, neste sentido é lícito ressaltar os jogos. Os jogos são produto do saber humano, ou seja, produtos culturais que ao longo dos tempos tem sido exercitado durante a infância como veículo de aprendizagem.

Assim cabe salientar que o lúdico sempre esteve presente na alfabetização, desde a Antiguidade romana quando os padeiros faziam biscoitos de letras do alfabeto latino para divertir e ensinar os pequenos patrícios, ou através de rimas e parlendas, músicas e cancionero popular presente nas diversas línguas nas mais diversos momentos históricos.

Atualmente pesquisas de diversos idiomas comprovam que a inclusão de atividades lúdicas acerca da língua falada facilita a compreensão da correspondência fonema – grafema, ou seja, as brincadeiras ou jogos ajudam ao alfabetizando a compreender como as unidades sonoras da língua: **os fonemas** são transcritos através de símbolos: **os grafemas**.

As diversas brincadeiras com a língua falada exercitam nos aprendizes o que atualmente é denomina-se consciência fonológica, ou a capacidade de refletir acerca dos sons, das constâncias, regras, singularidades e tantas outras características da língua.

Por este motivo tem havido convergência entre os saberes de áreas que tem a língua e a linguagem como seu campo de estudo, como a fonologia e a pedagogia e ainda a

fonoaudiologia a fim de oferecer subsídios para introduzir o exercício da consciência fonológica através dos jogos no cotidiano das salas de aula.

Os jogos infantis são então ressignificados e deixam de participar apenas dos “recreios” ou intervalos escolares e demais momentos livres e passam a fazer parte do planejamento das turmas de alfabetização seja nos anos finais da Educação Infantil, seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com tal intuito introduzir e fortalecer os jogos de consciência fonológica nas salas de aula analisou-se obras cujo o objetivo subsidiar professores bem como, os jogos produzidos pelo CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) e oferecidos pelo MEC as escolas públicas de nosso país.

Os jogos trazem aos professores ferramentas para a introdução da consciência fonológica na sala de aula mas não se esgotam, pois tal material é apenas uma diretriz, ponto de partida para o professor variar as regras apresentadas no material, criar novos jogos e ainda servir como princípio motivador a partir do qual atividades avaliativas, fixadoras e interventivas possam basear-se.

Em suma a partir das possibilidades apresentadas com os jogos de consciência fonológica pode-se afirmar que letras e sons podem transformar-se em brinquedos durante o processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas.** 2ª reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de 09 anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade.** Brasília: Secretaria de Educação Básica. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação; CEEL, Centro de Estudos de Educação e Linguagem. **Jogos de Alfabetização.** Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador.** 1ª edição. São Paulo: Ática 2010.

INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I



Cláudia Batista Trinca

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em: Psicopedagogia; Educação Especial e Inclusão; Educação a Distância; Alfabetização e Letramento; Psicopedagogia Institucional; Ludopedagogia; Pedagogia Sistêmica; Gestão e Mediação de Conflitos e Inteligência Emocional no Ambiente Escolar.



Maria Célia Ataíde Alberti

Formada e em Pedagogia, com Pós-Graduação em: Direito educacional; Alfabetização e Letramento; Educação Especial e Inclusão; Psicopedagogia Institucional; Ludopedagogia; Pedagogia Sistêmica; Gestão e Mediação de Conflitos; Inteligência Emocional no Ambiente Escolar e Arte e Artesanato.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a influência das práticas lúdicas no processo de alfabetização de crianças no Ensino Fundamental I. Com base em uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, o estudo discute como as atividades lúdicas contribuem significativamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita, promovendo o engajamento, a criatividade e a motivação dos alunos. Fundamentado em teóricos como Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro, o artigo destaca que o brincar não deve ser visto apenas como forma de entretenimento, mas como uma estratégia pedagógica eficaz para a construção do conhecimento. Jogos educativos, contação de histórias, dramatizações e atividades com materiais concretos são exemplos de práticas que favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica, da coordenação motora fina e da ampliação do vocabulário. Além disso, observa-se que o ambiente lúdico facilita a interação social entre os estudantes, promovendo a aprendizagem colaborativa e o respeito às diferentes formas de aprender. Conclui-se que as práticas lúdicas, quando bem planejadas e intencionalmente aplicadas, tornam o processo de alfabetização mais significativo e prazeroso, favorecendo a formação de leitores e escritores autônomos desde os primeiros anos escolares. O artigo

reforça, ainda, a necessidade de formação continuada dos professores para que possam explorar, de maneira crítica e criativa, as potencialidades do lúdico no contexto educacional.

Palavras-Chave: Prática lúdica; leitores; alfabetização; formação continuada.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma das etapas mais significativas do processo educacional, especialmente no Ensino Fundamental I, quando as crianças iniciam o contato sistemático com a leitura e a escrita. Nesse contexto, as práticas pedagógicas desempenham um papel essencial na construção de conhecimentos sólidos e no desenvolvimento de habilidades linguísticas. Entre as diversas estratégias utilizadas pelos educadores, as atividades lúdicas têm se destacado como ferramentas potentes para tornar o processo de alfabetização mais dinâmico, significativo e prazeroso. O lúdico, ao integrar o brincar ao aprender, possibilita que a criança participe ativamente do seu processo de aprendizagem, respeitando suas particularidades cognitivas, emocionais e sociais.

Este artigo tem como objetivo geral analisar de que forma as práticas lúdicas influenciam o desenvolvimento da alfabetização no Ensino Fundamental I. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos teóricos que sustentam o uso do lúdico na educação, identificar práticas pedagógicas lúdicas que favorecem a alfabetização, e refletir sobre a atuação do professor nesse processo. Para isso, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica de autores como Piaget, Vygotsky e Emilia Ferreiro, entre outros estudiosos que abordam o papel do lúdico no desenvolvimento infantil.

Acredita-se que integrar o brincar ao cotidiano escolar vai além de um simples recurso didático: trata-se de uma estratégia pedagógica que potencializa a aprendizagem, favorece a autonomia do aluno e fortalece os vínculos entre ensino e afetividade. Assim, este estudo contribui para o debate sobre práticas educativas mais humanas, criativas e eficazes no processo de alfabetização

AS PRÁTICAS LÚDICAS COMO FERRAMENTAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O processo de alfabetização no Ensino Fundamental I representa uma das fases mais decisivas da trajetória escolar da criança, pois é nesse momento que ela começa a se apropriar do sistema de escrita alfabética e a desenvolver habilidades fundamentais para a leitura e a escrita. Para que esse processo ocorra de maneira significativa, é necessário que o ensino seja orientado por práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Nesse sentido, o lúdico se destaca como um recurso essencial no processo de ensino-aprendizagem, sendo reconhecido como uma poderosa ferramenta didática que articula o prazer de brincar com a construção do conhecimento.

A alfabetização, segundo Soares (2004), não pode ser entendida apenas como o domínio mecânico do código escrito, mas deve ser concebida como um processo amplo de inserção da criança no universo letrado. Trata-se de uma prática social que envolve usos reais da linguagem escrita em contextos comunicativos significativos. A autora ressalta que, para que o aluno desenvolva competências leitoras e escritoras, é fundamental que ele esteja exposto a diversas situações de leitura e escrita desde os primeiros anos de escolarização.

Nesse contexto, as práticas lúdicas contribuem de forma expressiva, pois promovem o engajamento ativo da criança e a colocam como protagonista do seu processo de aprendizagem. Como afirma Kishimoto (2010), o lúdico é essencial na infância, não apenas como forma de entretenimento, mas como uma linguagem por meio da qual a criança interpreta o mundo, elabora hipóteses e resolve conflitos. Ao brincar, ela experimenta, imagina, cria e aprende de maneira espontânea e prazerosa. Portanto, inserir atividades lúdicas no processo de alfabetização é garantir que a aprendizagem ocorra de forma significativa, respeitando o modo como a criança se desenvolve.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1971) corrobora essa visão ao afirmar que a aprendizagem infantil está diretamente ligada à ação. Segundo o autor, a criança aprende por meio da interação com o ambiente, sendo o jogo simbólico uma das formas mais importantes de construção do conhecimento. No estágio pré-operatório, típico da faixa etária do Ensino Fundamental I, o jogo é uma atividade estruturante, pois permite que a criança manipule simbolicamente objetos e situações, favorecendo a construção da lógica, da linguagem e do pensamento representacional. Ao aplicar jogos e atividades lúdicas no ensino da leitura e da escrita, o professor está potencializando as estruturas cognitivas da criança de forma adequada ao seu desenvolvimento.

Vygotsky (1991), por sua vez, ressalta a importância do contexto social no processo de aprendizagem, destacando o papel da interação e da linguagem como mediadores do desenvolvimento. Para ele, o brincar é uma atividade culturalmente construída, e é no jogo que a criança exercita funções psicológicas superiores, como atenção, memória, imaginação

e pensamento abstrato. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito-chave em sua teoria, mostra que a criança é capaz de realizar tarefas mais complexas quando apoiada por um adulto ou por colegas mais experientes. Isso reforça o papel do professor como mediador, que deve organizar situações lúdicas que desafiem a criança e favoreçam avanços na sua aprendizagem.

No campo específico da alfabetização, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) revolucionaram a compreensão sobre como a criança aprende a ler e escrever. A partir dos estudos da psicogênese da língua escrita, demonstraram que a criança não é passiva nesse processo, mas constrói hipóteses sobre a escrita com base em suas experiências. Ao interagir com diferentes portadores de texto, ao brincar com letras, sílabas e palavras, ela testa ideias, formula perguntas e reorganiza seu conhecimento. As práticas lúdicas, portanto, tornam-se ambientes férteis para essas construções cognitivas, pois envolvem a criança em situações que mobilizam sua curiosidade e seu desejo de aprender.

Além disso, o lúdico contribui para o desenvolvimento socioemocional da criança. Como defendem Oliveira e Rego (2011), o jogo promove a cooperação, o respeito às regras e o exercício da empatia, elementos fundamentais para a formação integral do sujeito. No ambiente alfabetizador, essas dimensões não podem ser negligenciadas, pois a aprendizagem só se efetiva em um contexto de acolhimento, escuta e valorização das individualidades. O brincar, nesse sentido, não é apenas um meio de acesso ao conteúdo, mas uma forma de promover o bem-estar e a autoestima dos alunos.

O papel do professor, diante desse cenário, é central. Cabe a ele planejar, organizar e conduzir as práticas lúdicas com intencionalidade pedagógica, transformando o brincar em um momento de aprendizagem significativa. Como destaca Luckesi (2005), ensinar exige mais do que transmitir conteúdos: exige sensibilidade, criatividade e consciência do processo de desenvolvimento do educando. O educador que compreende o valor do lúdico é capaz de transformar a sala de aula em um espaço de experimentação, diálogo e descoberta.

Por fim, é importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece o brincar como direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O documento orienta que o ensino deve considerar as práticas lúdicas como eixo estruturante do processo de alfabetização, pois elas possibilitam a articulação entre o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais.

Dessa forma, a fundamentação teórica aqui apresentada evidencia que o uso do lúdico no processo de alfabetização vai muito além de uma atividade recreativa: trata-se de uma estratégia pedagógica eficaz, respaldada por estudos e teorias sólidas da psicologia e da

educação. O brincar, quando mediado com intencionalidade e sensibilidade, pode transformar a experiência de aprender em uma jornada prazerosa, criativa e profundamente formativa.

A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E DESAFIOS

A alfabetização é um processo complexo que vai além do simples domínio da codificação e decodificação da linguagem escrita. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse processo assume papel central na formação da criança, pois é nessa fase que ela começa a interagir de maneira sistemática com o universo da leitura e da escrita. Compreender as concepções de alfabetização e os desafios enfrentados na prática educativa é essencial para que se possa desenvolver estratégias mais eficazes e humanizadas.

Historicamente, as práticas de alfabetização no Brasil foram marcadas por métodos tradicionais e mecanicistas, nos quais se priorizava a repetição e a memorização de sílabas e palavras descontextualizadas. No entanto, a partir dos estudos da psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985), passou-se a reconhecer a criança como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Essas autoras demonstraram que, ao interagir com textos e com a linguagem escrita, a criança formula hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético, avançando gradualmente em níveis cada vez mais complexos de compreensão.

Nessa perspectiva, o processo de alfabetização precisa respeitar o ritmo individual de cada aluno e valorizar suas experiências prévias com a linguagem. Como aponta Soares (2004), a alfabetização deve ser compreendida em duas dimensões complementares: a técnica, que diz respeito ao domínio do código escrito, e a política, que se refere à inserção do indivíduo na cultura letrada e no exercício pleno da cidadania. A autora propõe o termo "letramento" para marcar essa ampliação do conceito, reforçando que ensinar a ler e escrever implica também ensinar a compreender criticamente os usos sociais da linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também reforça essa abordagem ao estabelecer que o processo de alfabetização deve ocorrer de forma integrada, envolvendo práticas de leitura, escuta, oralidade e produção textual. Ela reconhece que a alfabetização é um direito de toda criança e que deve acontecer de maneira significativa, respeitando sua etapa de desenvolvimento e seu contexto sociocultural. Isso exige do professor um olhar sensível e atento, capaz de identificar as necessidades dos alunos e propor intervenções pedagógicas adequadas.

Um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores na atualidade é justamente garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever com compreensão até o final do segundo ano do Ensino Fundamental, conforme previsto na BNCC. As dificuldades enfrentadas nesse percurso são múltiplas e incluem fatores como a falta de formação adequada dos docentes, a precariedade dos recursos didáticos, a heterogeneidade das turmas e as desigualdades sociais que impactam diretamente o desempenho escolar dos alunos.

Segundo Oliveira (2010), o insucesso na alfabetização está frequentemente relacionado à ausência de práticas pedagógicas diversificadas e contextualizadas. A autora defende a importância de criar situações significativas de uso da linguagem, nas quais a leitura e a escrita façam sentido para o aluno e estejam ligadas às suas vivências. Nesse sentido, os projetos didáticos, sequências didáticas e atividades lúdicas tornam-se estratégias valiosas para promover a aprendizagem de forma mais efetiva e prazerosa.

Outro aspecto relevante é a formação do professor alfabetizador. De acordo com Mortatti (2000), é fundamental que o docente compreenda os fundamentos teóricos da alfabetização e saiba articular diferentes metodologias, respeitando as particularidades de cada criança. A prática pedagógica precisa ser reflexiva, flexível e centrada no aluno, promovendo a construção de conhecimentos em um ambiente acolhedor, democrático e estimulante.

Portanto, alfabetizar nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um ato político e pedagógico que demanda compromisso, sensibilidade e conhecimento por parte do educador. É preciso reconhecer o processo como contínuo, dinâmico e multifacetado, que envolve muito mais do que ensinar letras e sons. Envolve formar leitores e escritores competentes, críticos e participativos, capazes de utilizar a linguagem para compreender o mundo e transformá-lo.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O uso de práticas lúdicas na educação tem se mostrado uma importante ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, sobretudo no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O brincar, quando inserido intencionalmente no contexto escolar, possibilita à criança aprender de forma significativa, prazerosa e contextualizada.

Segundo Vygotsky (1991), o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Para ele, no faz de conta, a criança internaliza regras sociais, experimenta papéis e amplia suas possibilidades de expressão e compreensão do mundo. No

contexto da alfabetização, o lúdico contribui para que o aluno se aproprie da linguagem escrita de maneira mais envolvente, desenvolvendo habilidades como atenção, memória, raciocínio lógico e criatividade.

Piaget (1971), por sua vez, destaca que o jogo está diretamente ligado aos estágios do desenvolvimento infantil. Para o autor, o jogo simbólico, presente na fase pré-operatória (dos 2 aos 7 anos), é essencial para a construção de representações mentais, o que contribui para a aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, atividades lúdicas como jogos de letras, dominós silábicos, caça-palavras e dramatizações são importantes aliadas no processo de alfabetização.

Kishimoto (2010), uma das principais pesquisadoras brasileiras sobre o tema, defende que o lúdico deve ser entendido como uma linguagem da infância. A autora afirma que os jogos e brincadeiras não devem ser apenas momentos de recreação, mas sim planejados de forma a integrar os objetivos pedagógicos, proporcionando a mediação entre o conhecimento escolar e o universo da criança. Quando bem utilizados, os recursos lúdicos favorecem a participação ativa dos alunos, a autonomia e a construção do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a importância do lúdico ao afirmar que as práticas pedagógicas nos anos iniciais devem promover a aprendizagem por meio de situações significativas, explorando a ludicidade como instrumento de ensino. A BNCC propõe que o professor crie ambientes alfabetizadores que estimulem a imaginação, a curiosidade e a cooperação entre os alunos. Assim, o lúdico não é apenas um meio de ensinar, mas também um fim em si, pois contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Na prática, os jogos didáticos tornam-se grandes aliados da alfabetização quando exploram aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua, ajudando o aluno a refletir sobre o funcionamento do sistema alfabético. Atividades como bingo de letras, jogos da memória com palavras, trilhas fonêmicas e construção de histórias com cartas ilustradas permitem que a criança aprenda brincando, ao mesmo tempo em que se sente motivada e acolhida.

Além disso, o uso do lúdico fortalece os vínculos afetivos entre professores e alunos, criando um ambiente mais leve e colaborativo para a aprendizagem. Como afirma Santos (2012), o brincar promove emoções positivas, reduz a ansiedade diante do erro e estimula o prazer em aprender. Isso é especialmente importante no processo de alfabetização, que pode gerar frustrações caso não seja conduzido com empatia e sensibilidade.

Contudo, é preciso destacar que o uso do lúdico requer planejamento e intencionalidade pedagógica. O professor deve selecionar os jogos e atividades com base em critérios didáticos claros, considerando os objetivos de aprendizagem e o nível de

desenvolvimento dos alunos. O lúdico, quando mal utilizado, pode perder seu valor educativo e transformar-se apenas em passatempo.

Portanto, o lúdico deve ser concebido como parte integrante do processo educativo, contribuindo para a construção de uma alfabetização mais significativa, criativa e inclusiva. Ao brincar, a criança aprende a pensar, a comunicar-se e a relacionar-se com o outro e com o mundo, desenvolvendo competências que vão muito além da decodificação da escrita. O desafio do educador é reconhecer esse potencial e incorporá-lo de forma consciente e planejada ao seu fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é um dos pilares da educação básica e desempenha papel essencial na formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse processo exige do educador um olhar atento, sensível e fundamentado, capaz de compreender a complexidade da aprendizagem da leitura e da escrita e de reconhecer as múltiplas linguagens com as quais a criança se comunica e se desenvolve.

Neste artigo, foi discutida a importância do lúdico no processo de alfabetização, compreendendo-o como uma ferramenta pedagógica que contribui significativamente para a aprendizagem significativa. O percurso teórico permitiu refletir sobre o papel do professor como mediador, sobre a criança como sujeito ativo da aprendizagem e sobre a ludicidade como linguagem própria da infância, que favorece o desenvolvimento integral do aluno.

Ao incorporar práticas lúdicas no cotidiano escolar, o educador amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando o ambiente alfabetizador mais atrativo, criativo e eficiente. Como demonstraram autores como Vygotsky, Piaget e Kishimoto, o lúdico não deve ser visto como mero entretenimento, mas como um meio legítimo de construção de saberes. A ludicidade, quando planejada com intencionalidade pedagógica, aproxima o conhecimento da realidade da criança, promove a interação social, estimula a autonomia e desperta o prazer em aprender.

Conclui-se, portanto, que integrar o lúdico ao processo de alfabetização é não apenas uma estratégia eficaz, mas uma necessidade no contexto da educação contemporânea. Essa prática respeita os direitos de aprendizagem das crianças, fortalece os vínculos afetivos com o saber e potencializa a alfabetização em sua dimensão plena – técnica, cognitiva, afetiva e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.bnc.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORTATTI, Maria Alice. **A alfabetização no contexto escolar**. Campinas: Papyrus, 2000.

OLIVEIRA, Maria Clara de. **Práticas pedagógicas e alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

SOARES, Magda. **Ler e escrever: uma abordagem psicolinguística**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SANTOS, Maria Elizabeth B. dos. **O brincar e a aprendizagem na escola**. São Paulo: Summus, 2012.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



COMO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ESTÁ TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO

Lucas Laranjeira Fernandes

Formado em Análise e Desenvolvimento de Pessoas, MBA em Gestão de Pessoas e Liderança e Mestrando em Direção Estratégica e Engenharia de Software.

RESUMO

Nos últimos anos, a presença crescente da inteligência artificial evidencia seu potencial para revolucionar diversos setores da sociedade, incluindo a educação. À medida que a IA se desenvolve e evolui, surgem novas oportunidades para transformar a sala de aula e oferecer um processo de ensino e aprendizagem mais personalizados, eficientes e interativos. Neste artigo, exploraremos como a inteligência artificial está moldando o futuro da sala de aula, desempenhando um papel fundamental no apoio aos professores em três aspectos principais: personalização do ensino, identificação de lacunas de aprendizado e criação de conteúdos educacionais interativos. Ao abordar esses pontos chave, veremos como a IA pode impulsionar a eficácia do ensino e aprimorar a experiência educacional. A personalização do ensino é uma abordagem essencial na educação do século XXI. Como os alunos possuem necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem diferentes, a inteligência artificial pode desempenhar um papel transformador. Por meio da análise de dados e algoritmos inteligentes, a IA identifica padrões de aprendizagem individuais, permitindo que os professores adaptem o ensino para atender às necessidades específicas de cada estudante. Isso inclui oferecer materiais adequados ao nível de conhecimento, fornecer feedback personalizado e criar um ambiente de aprendizagem altamente adaptativo. Com o apoio da IA, os professores podem orientar de forma mais eficaz e oferecer oportunidades de aprendizado personalizadas para maximizar o potencial de cada aluno.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Educação; Interatividade.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a presença crescente da inteligência artificial evidencia seu potencial para revolucionar diversos setores da sociedade, incluindo a educação. À medida que a IA se desenvolve e evolui, surgem novas oportunidades para transformar a sala de aula e oferecer um processo de ensino e aprendizagem mais personalizados, eficientes e interativos.

Neste artigo, exploraremos como a inteligência artificial está moldando o futuro da sala de aula, desempenhando um papel fundamental no apoio aos professores em três aspectos principais: personalização do ensino, identificação de lacunas de aprendizado e criação de conteúdos educacionais interativos. Ao abordar esses pontos chave, veremos como a IA pode impulsionar a eficácia do ensino e aprimorar a experiência educacional.

A personalização do ensino é uma abordagem essencial na educação do século XXI. Como os alunos possuem necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem diferentes, a inteligência artificial pode desempenhar um papel transformador. Por meio da análise de dados e algoritmos inteligentes, a IA identifica padrões de aprendizagem individuais, permitindo que os professores adaptem o ensino para atender às necessidades específicas de cada estudante. Isso inclui oferecer materiais adequados ao nível de conhecimento, fornecer feedback personalizado e criar um ambiente de aprendizagem altamente adaptativo. Com o apoio da IA, os professores podem orientar de forma mais eficaz e oferecer oportunidades de aprendizado personalizadas para maximizar o potencial de cada aluno.

Identificar lacunas de aprendizado é essencial para garantir que os alunos desenvolvam um entendimento completo dos conteúdos. A inteligência artificial possibilita uma análise detalhada do desempenho dos estudantes, permitindo que os professores identifiquem áreas específicas de dificuldade. Com essas informações, os educadores podem agir de forma proativa, oferecendo suporte adicional e adaptando suas estratégias de ensino para evitar que lacunas persistam. A IA também pode identificar falhas em nível de turma ou até mesmo em nível escolar, permitindo decisões assertivas e intervenções coletivas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a criação de conteúdos educacionais interativos é uma área em que a inteligência artificial se mostra extremamente promissora. Por meio da geração automática de conteúdo, a IA pode oferecer recursos envolventes e interativos que despertam o interesse dos alunos e promovem um aprendizado ativo. Jogos educacionais, simulações realistas e ambientes virtuais de aprendizagem são exemplos de como a IA está transformando a forma como os estudantes interagem com o conhecimento. Essas soluções inovadoras tornam os

conceitos mais acessíveis e facilitam a compreensão, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Ao explorar como a inteligência artificial está moldando o futuro da sala de aula, torna-se evidente o enorme potencial dessa tecnologia para melhorar a qualidade e a eficácia do ensino. No entanto, é importante lembrar que a IA é uma ferramenta complementar e que o papel dos professores continua sendo fundamental no processo educacional. A interação humana, o cuidado individualizado e a motivação dos alunos são elementos que a tecnologia ainda não consegue substituir. Portanto, é essencial que os educadores utilizem a IA de forma ética, responsável e estratégica, aproveitando ao máximo os benefícios que ela pode oferecer. Assim, será possível criar um ambiente educacional que prepare adequadamente os alunos para os desafios e oportunidades do futuro.

A PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO

A personalização do ensino é um aspecto crucial na busca por uma educação de qualidade. Cada aluno possui suas próprias habilidades, interesses e ritmos de aprendizagem, e é essencial adequar o processo educacional para atender às suas necessidades individuais. A inteligência artificial (IA) desempenha um papel fundamental nesse contexto, oferecendo uma série de possibilidades para personalizar o ensino e garantir uma experiência educacional mais eficaz e envolvente.

Uma das principais contribuições da inteligência artificial (IA) na educação é a capacidade de analisar dados em larga escala e identificar padrões de aprendizagem. Por meio da coleta e análise de informações sobre o desempenho dos alunos, a IA pode compreender melhor as preferências de aprendizagem de cada estudante, bem como suas áreas de força e oportunidades de melhoria. Essas informações valiosas permitem que os educadores tomem decisões mais embasadas e personalizem a experiência de aprendizagem de cada aluno.

Com base na análise de dados, a inteligência artificial (IA) pode fornecer recomendações de atividades e materiais alinhados ao perfil de aprendizagem de cada estudante. Por exemplo, um aluno que tem mais facilidade em aprender por meio de recursos visuais pode receber sugestões de materiais audiovisuais, enquanto outro, que aprende melhor por meio de atividades práticas, pode ser direcionado a experiências práticas e simulações. A IA é capaz de se adaptar às preferências e necessidades específicas de cada aluno, tornando o ensino mais relevante e significativo.

Outra maneira pela qual a inteligência artificial (IA) personaliza o ensino é por meio da criação de planos de estudo individualizados. Esses planos são baseados em dados precisos sobre o desempenho dos alunos e são projetados para atender às suas necessidades específicas. Por exemplo, a IA pode determinar quais conceitos ou habilidades precisam de mais atenção e, com base nisso, desenvolver um cronograma de estudos personalizado, que orienta o aluno para atividades e exercícios relevantes. Isso ajuda os estudantes a se concentrarem nas áreas em que precisam aprimorar suas habilidades, otimizando seu progresso e desenvolvimento acadêmico.

Além disso, a inteligência artificial (IA) também pode oferecer exercícios adicionais e tutoriais sob medida para cada aluno. Esses recursos adaptativos permitem que os estudantes aprofundem seus conhecimentos e pratiquem habilidades específicas de acordo com suas necessidades individuais. Por exemplo, se um aluno estiver com dificuldades em uma determinada área de conteúdo, a IA pode apresentar exercícios específicos para ajudá-lo a compreender os conceitos em questão. Com isso, o aluno pode avançar no seu próprio ritmo, trabalhando de forma mais intensiva nas áreas em que precisa de mais suporte.

Em síntese, a personalização do ensino é uma das principais contribuições da inteligência artificial (IA) na educação. Por meio da análise de dados e do uso de algoritmos avançados, a IA é capaz de identificar padrões de aprendizagem individuais, recomendar atividades e materiais sob medida, criar planos de estudo personalizados e fornecer exercícios e tutoriais adaptados às necessidades de cada aluno. Essa abordagem personalizada do ensino permite que os estudantes desenvolvam suas habilidades de forma mais eficaz, superem dificuldades de aprendizagem e alcancem seu máximo potencial educacional. Com a IA como aliada, a educação pode se tornar uma experiência verdadeiramente personalizada e significativa para cada estudante.

IDENTIFICAÇÃO DE LACUNAS DE APRENDIZADO

A inteligência artificial (IA) desempenha um papel crucial no auxílio aos professores na identificação das lacunas de aprendizado dos alunos. Por meio da análise de grandes volumes de dados, a IA é capaz de detectar quais conceitos e habilidades não foram bem compreendidos pelos estudantes, permitindo que os educadores compreendam melhor as dificuldades individuais de cada aluno e intervenham de maneira eficaz.

Ao analisar o desempenho dos alunos, a inteligência artificial (IA) identifica padrões e tendências que indicam lacunas específicas de aprendizado. Essas informações são apresentadas aos professores de forma clara e acessível, permitindo que compreendam quais

conceitos os alunos não conseguiram dominar completamente. Com base nesses insights, os educadores podem adaptar sua abordagem pedagógica, oferecendo explicações mais detalhadas e reforçando os conceitos-chave que apresentaram dificuldades.

A inteligência artificial (IA) também é capaz de fornecer feedback individualizado para os alunos, destacando as áreas em que estão enfrentando dificuldades e oferecendo orientações sobre como superá-las. Esse feedback direcionado permite que os alunos compreendam melhor suas lacunas de aprendizado e proporciona um encaminhamento claro sobre como melhorar seu desempenho acadêmico. Com isso, a IA atua como uma ferramenta de apoio aos professores, contribuindo para uma abordagem mais eficaz e abrangente no combate às lacunas de aprendizado.

Ao utilizar a inteligência artificial (IA) como ferramenta de suporte, os professores podem obter uma visão mais abrangente do progresso de cada aluno e identificar possíveis dificuldades de forma antecipada. Isso permite intervenções mais personalizadas e eficientes, garantindo que nenhum aluno seja deixado para trás. Com a IA como aliada, os educadores podem oferecer uma educação mais inclusiva e eficaz, adaptada às necessidades individuais de cada estudante.

CRIAÇÃO DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS INTERATIVOS

A criação de conteúdos educacionais interativos com o auxílio da inteligência artificial (IA) é uma das formas mais impactantes pelas quais a IA está moldando o futuro da sala de aula. Os recursos interativos, como simulações, jogos educativos e realidade virtual, proporcionam uma experiência de aprendizagem envolvente e imersiva, permitindo que os alunos explorem conceitos complexos de forma prática e interativa.

Com o uso da inteligência artificial (IA), os educadores podem desenvolver materiais mais dinâmicos e personalizados de acordo com as necessidades e níveis de conhecimento de cada aluno. A IA é capaz de adaptar automaticamente a dificuldade e o conteúdo dos materiais com base nas informações coletadas sobre o desempenho e o progresso individual de cada estudante. Isso significa que os alunos podem ter acesso a materiais adequados ao seu nível de conhecimento, desafiando-os de forma apropriada e garantindo que possam avançar em seu próprio ritmo.

As simulações oferecem aos alunos a oportunidade de experimentar e explorar conceitos em um contexto virtual, tornando a aprendizagem mais concreta e tangível. Por exemplo, em um experimento científico, os estudantes podem realizar simulações virtuais para observar e compreender os efeitos de diferentes variáveis, proporcionando uma experiência

prática que complementa as explicações teóricas. Essa abordagem interativa permite que os alunos testem hipóteses, cometam erros e pratiquem habilidades sem as restrições físicas e os custos associados ao mundo real.

Os jogos educativos são outra forma pela qual a inteligência artificial (IA) está transformando o processo de aprendizagem. Os jogos podem ser desenvolvidos para abordar conceitos específicos de maneira lúdica e divertida, incentivando a participação ativa dos alunos e tornando a aprendizagem mais prazerosa. Os jogos educacionais podem apresentar desafios progressivos, feedback imediato e recompensas, estimulando o engajamento, a motivação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

A IA também possibilita o uso da realidade virtual (RV) como ferramenta educacional. Com a RV, os alunos podem ser transportados para ambientes virtuais imersivos que recriam cenários do mundo real ou apresentam situações simuladas. Por exemplo, os estudantes podem explorar sítios arqueológicos históricos, vivenciar experiências em diferentes culturas ou até mesmo realizar treinamentos técnicos em um ambiente seguro. A RV proporciona uma experiência única, permitindo que os alunos explorem, experimentem e se envolvam com o conhecimento de maneira mais significativa.

Com a IA, os recursos interativos se tornam mais adaptáveis e personalizados, levando em consideração os estilos de aprendizagem e as preferências individuais dos alunos. Por meio da análise contínua de dados e do feedback gerado pelos alunos durante as interações com os conteúdos interativos, a IA pode ajustar automaticamente o nível de dificuldade, oferecer suporte adicional ou desafios extras, proporcionando uma experiência de aprendizagem adaptativa e personalizada.

Em resumo, a IA está moldando o futuro da sala de aula ao permitir o desenvolvimento de conteúdos educacionais interativos, como simulações, jogos educativos e realidade virtual. Esses recursos envolventes oferecem aos alunos uma experiência de aprendizagem imersiva, prática e personalizada, permitindo que explorem conceitos complexos e desenvolvam habilidades de forma mais eficiente. Com a IA como aliada, a educação se torna mais envolvente, significativa e adaptada às necessidades individuais de cada estudante.

AVALIAÇÃO ADAPTATIVA

A inteligência artificial (IA) tem o potencial de revolucionar o processo de avaliação na sala de aula, proporcionando uma abordagem mais adaptativa e individualizada. Com o auxílio de algoritmos inteligentes, os sistemas de avaliação podem se ajustar às respostas e ao

desempenho de cada aluno, oferecendo questionamentos e atividades adicionais com base em suas necessidades e níveis de conhecimento.

Uma das limitações dos métodos tradicionais de avaliação é que eles geralmente se baseiam em respostas certas ou erradas, o que pode não fornecer uma visão completa do nível de compreensão e das habilidades do aluno. No entanto, com a IA, é possível ir além disso, analisando a maneira como o aluno chegou às suas conclusões e fornecendo um feedback personalizado que visa o aprimoramento contínuo.

Ao adaptar as avaliações às necessidades individuais de cada aluno, a IA pode ajudar a identificar as áreas em que eles têm mais dificuldades e oferecer suporte adicional para superar essas lacunas de aprendizado. Por exemplo, se um aluno tiver dificuldades em resolver problemas matemáticos, o sistema de IA pode fornecer uma atividade adicional que aborde especificamente essa habilidade, permitindo que ele pratique e desenvolva sua compreensão desse conceito.

Além disso, a IA pode ajudar a avaliar não apenas as respostas corretas ou incorretas, mas também o processo cognitivo por trás das respostas dos alunos. Com a análise de dados, a IA pode identificar padrões de raciocínio e estratégias de resolução de problemas dos alunos, permitindo que os educadores compreendam melhor a maneira como os alunos estão aprendendo e as habilidades que precisam ser fortalecidas. Esse feedback personalizado pode ser fundamental para orientar a prática e o aprimoramento dos alunos, promovendo um aprendizado mais eficiente e eficaz.

Adicionalmente, a IA pode utilizar métodos de avaliação adaptativa, ajustando o nível de dificuldade das perguntas ou atividades de acordo com o desempenho e as respostas anteriores dos alunos. Isso permite que cada estudante seja desafiado de maneira adequada, conforme suas habilidades e conhecimentos individuais, garantindo uma avaliação mais precisa e justa.

Os sistemas de IA também podem ser programados para fornecer feedback imediato aos alunos. Esse feedback pode ser personalizado, destacando os pontos fortes e as áreas que precisam ser aprimoradas, fornecendo explicações adicionais ou direcionando o aluno para recursos que podem ajudá-lo a aprofundar seu conhecimento em um determinado tópico. Com o feedback imediato, os alunos podem identificar e corrigir erros rapidamente, aprendendo com seus erros e se engajando de forma mais ativa no processo de aprendizagem.

Em suma, a IA tem o potencial de revolucionar o processo de avaliação na sala de aula ao oferecer uma abordagem mais adaptativa, individualizada e abrangente. Ao adaptar as avaliações às necessidades e ao desempenho de cada aluno, fornecer feedback

personalizado e analisar o processo cognitivo por trás das respostas, a IA permite uma avaliação mais precisa do conhecimento e das habilidades dos alunos. Com a IA como aliada, os professores podem oferecer uma avaliação mais eficiente e significativa, promovendo um aprendizado contínuo e aprimoramento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inteligência artificial (IA) tem o potencial de revolucionar o processo de avaliação na sala de aula, proporcionando uma abordagem mais adaptativa e individualizada. Com o auxílio de algoritmos inteligentes, os sistemas de avaliação podem se ajustar às respostas e ao desempenho de cada aluno, oferecendo questionamentos e atividades adicionais com base em suas necessidades e níveis de conhecimento.

Uma das limitações dos métodos tradicionais de avaliação é que eles geralmente se baseiam em respostas certas ou erradas, o que pode não fornecer uma visão completa do nível de compreensão e das habilidades do aluno. No entanto, com a IA, é possível ir além disso, analisando a maneira como o aluno chegou às suas conclusões e fornecendo um feedback personalizado que visa o aprimoramento contínuo.

Ao adaptar as avaliações às necessidades individuais de cada aluno, a IA pode ajudar a identificar as áreas em que eles têm mais dificuldades e oferecer suporte adicional para superar essas lacunas de aprendizado. Por exemplo, se um aluno tiver dificuldades em resolver problemas matemáticos, o sistema de IA pode fornecer uma atividade adicional que aborde especificamente essa habilidade, permitindo que ele pratique e desenvolva sua compreensão desse conceito.

Além disso, a IA pode ajudar a avaliar não apenas as respostas corretas ou incorretas, mas também o processo cognitivo por trás das respostas dos alunos. Com a análise de dados, a IA pode identificar padrões de raciocínio e estratégias de resolução de problemas dos alunos, permitindo que os educadores compreendam melhor a maneira como os alunos estão aprendendo e as habilidades que precisam ser fortalecidas. Esse feedback personalizado pode ser fundamental para orientar a prática e o aprimoramento dos alunos, promovendo um aprendizado mais eficiente e eficaz.

Adicionalmente, a IA pode utilizar métodos de avaliação adaptativa, ajustando o nível de dificuldade das perguntas ou atividades de acordo com o desempenho e as respostas anteriores dos alunos. Isso permite que cada estudante seja desafiado de maneira adequada, conforme suas habilidades e conhecimentos individuais, garantindo uma avaliação mais precisa e justa.

Os sistemas de IA também podem ser programados para fornecer feedback imediato aos alunos. Esse feedback pode ser personalizado, destacando os pontos fortes e as áreas que precisam ser aprimoradas, fornecendo explicações adicionais ou direcionando o aluno para recursos que podem ajudá-lo a aprofundar seu conhecimento em um determinado tópico. Com o feedback imediato, os alunos podem identificar e corrigir erros rapidamente, aprendendo com seus erros e se engajando de forma mais ativa no processo de aprendizagem.

Em suma, a IA tem o potencial de revolucionar o processo de avaliação na sala de aula ao oferecer uma abordagem mais adaptativa, individualizada e abrangente. Ao adaptar as avaliações às necessidades e ao desempenho de cada aluno, fornecer feedback personalizado e analisar o processo cognitivo por trás das respostas, a IA permite uma avaliação mais precisa do conhecimento e das habilidades dos alunos. Com a IA como aliada, os professores podem oferecer uma avaliação mais eficiente e significativa, promovendo um aprendizado contínuo e aprimoramento dos alunos.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL I



Paula Eniza Santos Teles de Medeiros

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Neuropsicopedagogia Clínica; Gestão e Mediação de Conflitos; Neurociência da Educação; AEE Atendimento Educacional Especializado e Psicopedagogia Clínica e Institucional.



Raquel Gomes

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em: Ludopedagogia; Psicopedagogia Institucional; Neuropsicopedagogia; Alfabetização e Letramento; Gestão escolar e Oralidade e Escrita.



Valéria Cristina dos Santos Góes

Formada e em Pedagogia, com Pós-Graduação em: Educação Especial e Inclusiva; Alfabetização e Letramento e Pedagogia Sistêmica.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir os principais desafios enfrentados no processo de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental I, destacando a importância de práticas pedagógicas que promovam a formação de leitores proficientes e críticos. A alfabetização e o letramento são compreendidos como processos distintos, mas interdependentes, fundamentais para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita necessárias à participação social e cidadã. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica de autores como Freire (2001), Soares (2004, 2016), Ferreiro e Teberosky (1999) e Vygotsky (2008), além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). Os resultados apontam que, apesar dos avanços teóricos e metodológicos, persistem desafios significativos no contexto escolar, como a formação continuada dos professores, a diversidade sociocultural

dos alunos, a escassez de recursos didáticos e as desigualdades socioeconômicas. Conclui-se que a superação desses obstáculos requer a implementação de políticas públicas eficazes, a valorização da prática docente e a adoção de metodologias que integrem a alfabetização ao letramento, garantindo a todos os estudantes o direito à leitura e à escrita de forma significativa e emancipadora.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Ensino Fundamental I. Formação de Leitores. Educação.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização e letramento constitui-se como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais significativas etapas da educação básica brasileira, especialmente no Ensino Fundamental I. Mais do que ensinar a decodificação de símbolos e códigos gráficos, a alfabetização implica no desenvolvimento de competências que possibilitem ao indivíduo a compreensão, a interpretação e a produção de textos inseridos em práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Soares (2003), é fundamental compreender a diferença entre alfabetizar e letrar: enquanto o primeiro refere-se à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, o segundo refere-se ao uso competente e crítico da leitura e da escrita nas diversas situações comunicativas do cotidiano.

Contudo, a realidade das escolas brasileiras apresenta inúmeros obstáculos que dificultam a plena realização desse processo. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2021) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2021) indicam que uma parcela significativa dos estudantes brasileiros conclui os primeiros anos do Ensino Fundamental sem alcançar as habilidades mínimas de leitura e escrita, revelando que o analfabetismo funcional ainda é uma preocupação nacional. Tais índices evidenciam não apenas as fragilidades dos métodos de ensino utilizados, mas também apontam para a complexidade dos fatores socioeconômicos e culturais que interferem no sucesso escolar.

Segundo Freire (1996), a alfabetização deve ser concebida como um ato libertador, pois capacita o indivíduo a interagir de forma crítica com a realidade, compreendendo o mundo para além da mera leitura das palavras. Dessa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita deve superar práticas tradicionalmente mecanicistas, centradas na memorização e repetição de sílabas e palavras descontextualizadas, e buscar metodologias que considerem o letramento como prática social, conforme propõe Kleiman (2005). O ambiente alfabetizador

precisa oferecer aos alunos múltiplas oportunidades de contato com a linguagem escrita, valorizando textos reais e significativos, que despertem o interesse e promovam o engajamento no processo de leitura.

Além dos aspectos metodológicos, é necessário considerar o papel fundamental da formação docente. Como afirma Mortatti (2000), a prática alfabetizadora está diretamente ligada ao conhecimento que o professor possui sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como à sua capacidade de mobilizar estratégias que atendam às necessidades específicas de cada aluno. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), em consonância com essas reflexões, estabelece que a alfabetização no Ensino Fundamental I deve assegurar o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e produção textual, pautando-se na diversidade dos gêneros discursivos e na intencionalidade comunicativa das práticas letradas.

Este artigo tem como objetivo geral analisar os principais desafios enfrentados pelos professores e estudantes no processo de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental I, refletindo sobre as práticas pedagógicas adotadas e suas repercussões na formação de leitores competentes. Os objetivos específicos incluem: a) investigar os fatores que dificultam a aprendizagem da leitura e da escrita; b) discutir a importância da formação continuada dos professores alfabetizadores; c) apresentar propostas e estratégias pedagógicas que possam contribuir para a superação das dificuldades encontradas.

A metodologia utilizada fundamenta-se em revisão bibliográfica, com base em autores referenciais no campo da alfabetização e do letramento, além da análise de documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica na educação básica. A escolha desse método justifica-se pela necessidade de construir uma compreensão teórica sólida que possibilite refletir criticamente sobre a prática educativa e propor caminhos que visem à melhoria da qualidade do ensino.

Diante do exposto, a alfabetização e o letramento são processos complexos e interdependentes, que exigem uma abordagem pedagógica sensível às particularidades de cada contexto escolar e às singularidades dos sujeitos envolvidos. Compreender e enfrentar os desafios inerentes a esse processo é condição fundamental para a promoção de uma educação inclusiva, democrática e transformadora, capaz de garantir o direito à leitura e à escrita como instrumentos de cidadania e emancipação social.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E ABORDAGENS TEÓRICAS

A alfabetização e o letramento constituem-se como processos fundamentais no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e no exercício pleno da cidadania. A discussão sobre esses conceitos, apesar de recorrente no campo educacional, ainda revela ambiguidades e desafios na prática pedagógica. Para compreender o cenário da alfabetização no Ensino Fundamental I, é imprescindível realizar uma análise conceitual que diferencie e relacione essas duas práticas, destacando suas especificidades, implicações teóricas e metodológicas.

Historicamente, o termo alfabetização esteve atrelado à aprendizagem do código alfabético, ou seja, ao domínio do sistema convencional de representação da linguagem por meio de letras e grafemas. Trata-se de um processo que envolve a decodificação e codificação dos símbolos escritos, permitindo ao indivíduo ler e escrever convencionalmente. Segundo Soares (2004), essa visão tradicional reduz a alfabetização à mera aquisição das competências técnicas relacionadas à leitura e à escrita, com foco na decodificação de palavras e na reprodução de conteúdos previamente definidos.

Durante muito tempo, o ensino da alfabetização foi orientado por métodos que privilegiavam a repetição, a memorização de sílabas e a associação mecânica de sons e letras. A abordagem cartilhada, representada pela utilização de materiais como a famosa cartilha *Caminho Suave*, foi hegemônica na educação brasileira nas décadas de 1960 e 1970 (MORTATTI, 2006). Esses métodos, embora tivessem como propósito garantir a aprendizagem da escrita, não estimulavam a compreensão do uso da linguagem escrita em situações reais de comunicação.

Contudo, o avanço dos estudos na área da psicogênese da língua escrita, com as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), provocou uma ruptura com essa concepção mecanicista. As autoras evidenciaram que a criança não aprende a ler e escrever de forma passiva, mas constrói hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita a partir de suas interações com o meio e com práticas sociais de letramento. Essa perspectiva trouxe à tona a necessidade de uma abordagem mais ampla e significativa do processo de alfabetização.

O termo letramento ganhou notoriedade no Brasil a partir dos estudos de Magda Soares (1998; 2003), que buscou diferenciar a simples aquisição do código escrito (alfabetização) do uso social e funcional da leitura e da escrita em práticas cotidianas. Para a autora, letramento refere-se às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em diferentes contextos,

destacando a competência do sujeito para interagir criticamente com textos e compreender seus usos e significados.

De acordo com Soares (2004), “há pessoas alfabetizadas que não são letradas, isto é, que sabem ler e escrever, mas não fazem uso da leitura e da escrita em suas vidas”. Essa afirmação explicita a distinção entre saber ler e escrever e saber usar a leitura e a escrita de maneira significativa. Kleiman (2005), por sua vez, enfatiza que o letramento não se resume a um estado individual, mas a um fenômeno cultural e social que implica a inserção em práticas de uso efetivo da linguagem escrita.

A abordagem social do letramento considera que o domínio da leitura e da escrita não se dá apenas pela decodificação das palavras, mas pelo engajamento dos sujeitos em práticas culturais que fazem sentido em seus contextos de vida. Segundo Street (2014), existe o letramento autônomo, que compreende a leitura e a escrita como habilidades técnicas, e o letramento ideológico, que entende essas habilidades como práticas situadas, mediadas por relações de poder e significados sociais.

No campo educacional, a distinção conceitual entre alfabetização e letramento não significa, necessariamente, uma dissociação prática. Pelo contrário, diversos estudiosos defendem a indissociabilidade desses processos, ressaltando que a alfabetização deve ocorrer em ambientes letrados e que o letramento exige a consolidação do domínio do sistema alfabético (SOARES, 2004; KLEIMAN, 2005).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essa concepção ao afirmar que a alfabetização deve ocorrer no âmbito de práticas letradas, nas quais as crianças tenham acesso a uma diversidade de gêneros textuais e possam interagir com diferentes formas de linguagem escrita. O documento propõe que as experiências de leitura e escrita se deem de forma significativa e contextualizada, promovendo não só a aquisição do código, mas também a compreensão e a produção de textos em situações reais de comunicação.

Mortatti (2000) argumenta que a dissociação entre alfabetização e letramento pode levar à adoção de práticas pedagógicas fragmentadas, que ora se limitam ao ensino mecânico do sistema alfabético, ora enfatizam o letramento sem assegurar que o aluno tenha compreendido a lógica do código escrito. Assim, a integração de alfabetização e letramento é essencial para a formação de leitores e escritores competentes.

As abordagens teóricas que fundamentam o ensino da alfabetização e do letramento são diversas e refletem diferentes concepções sobre o desenvolvimento da linguagem escrita. Entre elas, destacam-se:

Elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), a teoria da psicogênese trouxe uma nova visão sobre a aprendizagem da escrita, ao demonstrar que a criança constrói

conhecimentos sobre o funcionamento do sistema alfabético a partir de suas experiências. Essa teoria baseia-se nas ideias de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo e defende que a aprendizagem da escrita não ocorre por simples repetição, mas por construção ativa de hipóteses.

A psicogênese propõe que o professor alfabetizador observe as hipóteses das crianças (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética) para planejar intervenções pedagógicas adequadas, respeitando o ritmo de cada estudante. Essa abordagem contribuiu para o abandono de métodos tradicionais e a valorização de práticas que colocam o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem.

A abordagem sociocultural, com base em Vygotsky (2007), entende a linguagem como um instrumento mediador das interações sociais e do desenvolvimento do pensamento. O letramento, nessa perspectiva, é um processo que ocorre nas relações sociais e nas práticas culturais. O papel do professor é mediar a interação do aluno com a linguagem escrita em diferentes situações e contextos, promovendo a participação ativa na cultura letrada.

Nessa visão, o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é essencial, pois sugere que o ensino de leitura e escrita deve ir além do que o aluno já sabe fazer sozinho, permitindo-lhe avançar por meio de ajuda especializada e interações significativas.

Os estudos sobre multiletramentos, desenvolvidos pelo Grupo de Nova Londres (NEW LONDON GROUP, 1996), ampliam o conceito tradicional de letramento, incluindo as múltiplas linguagens e mídias que compõem o mundo contemporâneo. O ensino da leitura e da escrita deve considerar não apenas o texto impresso, mas também as novas formas de linguagem digital e multimodal, reconhecendo a diversidade cultural e linguística dos alunos.

Essa abordagem é fundamental no contexto atual, em que as práticas de leitura e escrita ocorrem em diferentes suportes e ambientes, exigindo dos educadores a incorporação de tecnologias digitais e a promoção de competências para o letramento crítico e midiático. O aprofundamento nas concepções de alfabetização e letramento, bem como nas abordagens teóricas que fundamentam esses processos, evidencia a complexidade do ensino da leitura e da escrita no Ensino Fundamental I. Superar a visão reducionista da alfabetização como simples decodificação e promover práticas letradas significativas é um dos principais desafios da educação brasileira contemporânea. A integração entre alfabetização e letramento, mediada por práticas pedagógicas contextualizadas e inovadoras, é condição indispensável para a formação de leitores críticos, capazes de interagir de maneira reflexiva e transformadora com o mundo escrito.

OS DESAFIOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

No Brasil, os indicadores educacionais apontam para uma significativa defasagem no processo de alfabetização e letramento das crianças do Ensino Fundamental I. Segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2021, aproximadamente 60% das crianças brasileiras concluíram o 2º ano do Ensino Fundamental sem atingir os níveis adequados de proficiência em leitura e escrita (INEP, 2022). Esses dados revelam um quadro preocupante, que impacta diretamente o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes nas séries posteriores.

A pandemia de COVID-19, que provocou o fechamento das escolas e a adoção emergencial do ensino remoto, agravou ainda mais a situação. Conforme o estudo “Perda de Aprendizagem na Pandemia”, publicado pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC, 2021), estima-se que houve um retrocesso de pelo menos quatro anos nos índices de alfabetização, com uma intensificação das desigualdades regionais e socioeconômicas.

As desigualdades históricas no acesso à educação de qualidade e a permanência de práticas pedagógicas tradicionais, centradas na repetição e na memorização, dificultam a superação desse cenário. Assim, compreender a complexidade dos desafios enfrentados exige uma análise multifacetada, que considere as especificidades regionais, culturais e socioeconômicas.

As políticas públicas voltadas à alfabetização e ao letramento têm sido, historicamente, objeto de debates e reformulações no Brasil. Programas como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012, e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, lançado em 2023, representam esforços governamentais para garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2023).

O PNAIC, inspirado nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe uma formação continuada para professores, a produção de materiais didáticos específicos e a sistematização de avaliações para monitoramento dos resultados. No entanto, pesquisadores como Mortatti (2016) e Soares (2017) alertam que a eficácia dessas iniciativas é limitada quando não há continuidade nas políticas, financiamento adequado, formação inicial de qualidade e condições de trabalho dignas para os professores.

Além disso, o excesso de avaliações externas, como o SAEB e o Sistema de Avaliação da Alfabetização (SIA), embora sejam instrumentos importantes para diagnóstico, podem gerar a chamada “pedagogia da repetição”, priorizando resultados imediatos em detrimento de práticas pedagógicas significativas (SOARES, 2017). Muitos professores sentem-se

pressionados a preparar seus alunos para as avaliações, reduzindo a complexidade do processo de alfabetização a um treinamento para provas padronizadas.

A formação do professor é apontada como um dos fatores decisivos para a eficácia do processo de alfabetização e letramento. Entretanto, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos na formação inicial e continuada dos docentes, especialmente na área da alfabetização.

De acordo com Libâneo (2018), a formação inicial nos cursos de pedagogia, em muitos casos, ainda apresenta lacunas no que diz respeito ao ensino da língua escrita, limitando-se a aspectos teóricos e pouco explorando metodologias práticas e inovadoras. Essa limitação reflete-se na insegurança pedagógica dos profissionais, que, ao ingressarem nas escolas, enfrentam dificuldades para trabalhar com a diversidade de hipóteses e ritmos de aprendizagem dos alunos.

A formação continuada, embora prevista em programas como o PNAIC, nem sempre é implementada de forma sistemática e consistente. Freitas (2012) afirma que a formação dos professores precisa ser situada e dialógica, partindo das necessidades concretas do cotidiano escolar e promovendo a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Outro fator que agrava esse cenário é a sobrecarga de trabalho dos professores, que enfrentam jornadas extensas, com múltiplas turmas e funções burocráticas, o que limita o tempo disponível para estudo, planejamento e formação.

O contexto social e cultural dos estudantes é um elemento determinante para a apropriação da leitura e da escrita. Muitos alunos do Ensino Fundamental I provêm de famílias que, por diferentes razões, não dispõem de recursos materiais, culturais e afetivos para incentivar o hábito da leitura e o desenvolvimento das práticas letradas.

Soares (2003) destaca que o letramento é um fenômeno social e que a inserção dos sujeitos em ambientes letrados é fundamental para a construção de uma identidade leitora. No entanto, em comunidades marcadas pela pobreza, pelo analfabetismo funcional dos pais e pela falta de acesso a bens culturais, as crianças chegam à escola com pouca ou nenhuma experiência com a linguagem escrita.

Além disso, há um número expressivo de alunos em situação de vulnerabilidade social, afetados pela fome, pelo trabalho infantil e pela violência doméstica, o que compromete sua concentração, participação e rendimento escolar (CANDIDO; GUIMARÃES, 2020). Nesses casos, a escola assume um papel ainda mais complexo, pois além de ensinar, precisa criar condições mínimas para que o aprendizado ocorra.

O modo como a alfabetização e o letramento são trabalhados nas salas de aula do Ensino Fundamental I influencia diretamente o sucesso (ou fracasso) dos alunos no domínio

da língua escrita. Muitos professores ainda adotam práticas tradicionais, baseadas em cartilhas e na repetição de exercícios de caligrafia e cópia, desconsiderando as experiências e hipóteses das crianças sobre a escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) argumentam que a prática pedagógica precisa respeitar as hipóteses construtivas do aluno e oferecer desafios cognitivos adequados para que ele avance no processo de alfabetização. Práticas que priorizam a memorização e a repetição, sem conexão com o cotidiano dos estudantes, tendem a esvaziar o sentido da leitura e da escrita, tornando-as meramente escolares e descontextualizadas.

É fundamental que o professor proponha situações de uso real da linguagem escrita, envolvendo diferentes gêneros textuais, suportes e finalidades comunicativas. A leitura de livros de literatura infantil, a escrita de bilhetes, convites, listas e diários, por exemplo, são práticas que conectam a aprendizagem ao universo social e cultural dos alunos (ROJO, 2009).

Além disso, a incorporação das tecnologias digitais e dos multiletramentos, conforme propõem os estudos do Grupo de Nova Londres (1996), amplia as possibilidades de leitura e escrita, tornando o ensino mais atrativo e alinhado com as demandas do século XXI.

Os desafios da alfabetização e do letramento no Ensino Fundamental I são complexos e multifacetados, exigindo ações articuladas entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Superar as dificuldades impostas pelas condições socioeconômicas, pelas lacunas na formação inicial dos professores e pelas práticas pedagógicas tradicionais é essencial para garantir o direito de todos os alunos à leitura e à escrita como práticas de cidadania e emancipação social.

ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

O processo de alfabetização e letramento deve ser compreendido como um ato pedagógico e político, que demanda intencionalidade, planejamento, conhecimento didático e sensibilidade para lidar com a diversidade dos sujeitos e contextos escolares. Diante dos desafios apresentados no capítulo anterior, torna-se fundamental pensar e implementar estratégias eficazes que garantam aos estudantes não apenas o domínio do código escrito, mas também o uso significativo da leitura e da escrita em diferentes situações comunicativas e sociais.

Este capítulo apresenta propostas pedagógicas que visam promover práticas de alfabetização e letramento centradas na construção de sentido, na participação ativa dos

alunos e no respeito às suas singularidades. São abordadas metodologias, recursos e ações que potencializam a aprendizagem e favorecem a formação de leitores e escritores competentes no Ensino Fundamental I.

A Pedagogia de Projetos, enquanto metodologia ativa e interdisciplinar, tem se mostrado uma estratégia eficaz para a promoção da alfabetização e do letramento, pois envolve os alunos em situações reais de uso da linguagem escrita e oral. Segundo Hernández e Ventura (1998), o trabalho com projetos de aprendizagem permite que a leitura e a escrita sejam vivenciadas como práticas sociais, e não como simples exercícios escolares.

Ao desenvolver projetos temáticos – como a criação de um jornal escolar, a produção de um livro de receitas, a organização de uma feira de ciências ou a montagem de uma peça teatral – os alunos têm oportunidade de ler e escrever com objetivos concretos e em contextos significativos. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras ao integrar diferentes gêneros textuais, promovendo a pesquisa, o debate, a reflexão crítica e a autoria.

Além disso, o trabalho por projetos valoriza o protagonismo dos estudantes, que deixam de ser receptores passivos e passam a atuar como sujeitos ativos da construção do conhecimento (FREIRE, 1996).

A literatura infantil ocupa um lugar de destaque no processo de alfabetização e letramento, pois, além de ampliar o repertório linguístico e cultural das crianças, contribui para o desenvolvimento de habilidades interpretativas e do gosto pela leitura. De acordo com Abramovich (1997), o contato com textos literários desde os primeiros anos de escolaridade estimula a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico.

A leitura compartilhada, a contação de histórias e a formação de rodas de leitura são práticas que favorecem a interação com diferentes gêneros literários, proporcionando momentos de fruição e reflexão. Nessas atividades, o professor assume o papel de mediador, auxiliando os alunos na construção de sentidos e no reconhecimento das estruturas e funções dos textos.

Outro aspecto importante é a escolha de obras de qualidade literária, que dialoguem com a realidade e os interesses dos estudantes. Como enfatiza Cademartori (2010), a literatura não deve ser utilizada de forma utilitarista, reduzida a um instrumento para o ensino de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas sim como um meio de acesso à experiência estética e à ampliação do horizonte cultural dos alunos.

Uma prática pedagógica que tem se mostrado eficaz no ensino da leitura e da escrita é a exploração sistemática de diferentes gêneros textuais, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trabalhar com gêneros variados – como cartas, bilhetes, convites,

receitas, notícias, fábulas, poesias, entre outros – contribui para que os alunos compreendam as diferentes finalidades comunicativas e as características estruturais de cada tipo de texto (BRASIL, 2017).

A abordagem dos gêneros textuais permite o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e de escrita funcional, aproximando os alunos das práticas letradas que circulam socialmente. Como defendem Marcuschi (2008) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a competência comunicativa dos alunos se amplia quando eles são expostos a uma diversidade de situações de produção e recepção de textos, em diferentes suportes e modalidades.

Exemplos de atividades incluem a escrita coletiva de um regulamento para um jogo, a elaboração de uma carta para outro grupo de alunos, a leitura de um panfleto publicitário ou a produção de uma notícia sobre um evento escolar. Tais práticas oportunizam aos estudantes o exercício da autoria e a apropriação dos usos sociais da língua escrita.

A avaliação formativa é uma estratégia indispensável no processo de alfabetização e letramento, pois permite o acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos e a realização de intervenções pedagógicas adequadas às suas necessidades. Ao contrário das avaliações somativas, que têm caráter classificatório e punitivo, a avaliação formativa valoriza o processo, o diagnóstico e a reorientação das práticas de ensino (LUCKESI, 2011).

Registros descritivos, portfólios, autoavaliações e observações sistemáticas são instrumentos que possibilitam ao professor identificar as hipóteses de escrita dos alunos, seus avanços e dificuldades, e planejar atividades que estimulem o progresso individual e coletivo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Além disso, a devolutiva formativa, caracterizada por orientações construtivas e feedbacks significativos, contribui para a autonomia dos estudantes, pois lhes permite compreender seus próprios processos de aprendizagem e estabelecer metas de superação.

As tecnologias digitais e os multiletramentos são componentes fundamentais para uma educação inclusiva e atualizada com as demandas da sociedade contemporânea. O uso de tablets, computadores, aplicativos de leitura, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos multimodais amplia as possibilidades de interação com a linguagem escrita e favorece a motivação dos alunos para a leitura e a escrita (ROJO, 2012).

Segundo o Grupo de Nova Londres (1996), o conceito de multiletramentos inclui a diversidade linguística, cultural e semiótica presente nos textos multimodais. Incorporar essas práticas no contexto escolar significa proporcionar aos estudantes experiências de leitura e produção de textos que integram imagem, som, vídeo e interatividade.

Projetos como a criação de blogs, podcasts e e-books, a produção de vídeos educativos e a participação em redes colaborativas de escrita promovem a ampliação do repertório letrado

e o desenvolvimento das competências digitais dos alunos. Contudo, é importante destacar que o uso das tecnologias deve ser mediado pelo professor, que precisa estar preparado para orientar os alunos de forma crítica e ética nesse ambiente virtual (PRETTO, 2012).

Por fim, destaca-se a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística dos alunos no processo de alfabetização e letramento. Em um país com a complexidade sociocultural do Brasil, é fundamental que as práticas pedagógicas respeitem as variedades linguísticas e promovam uma educação linguística inclusiva.

Como defende Bortoni-Ricardo (2005), é preciso combater o preconceito linguístico e acolher as diferentes formas de falar dos alunos, sem desconsiderar a necessidade de acesso à variedade linguística de prestígio, que circula nos espaços formais de poder. A prática pedagógica deve, portanto, promover a reflexão sobre a variação linguística e ensinar a adequação às diferentes situações comunicativas, sem desvalorizar as identidades culturais dos estudantes.

Exemplos de práticas incluem a leitura de textos da literatura de cordel, a produção de narrativas orais e escritas a partir das histórias de vida das famílias, e a realização de projetos que resgatem saberes tradicionais das comunidades. As estratégias apresentadas neste capítulo evidenciam que o sucesso do processo de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental I depende de práticas pedagógicas contextualizadas, participativas e integradoras. O compromisso do professor com a formação de leitores e escritores competentes exige constante atualização, sensibilidade para a diversidade e capacidade de criar ambientes alfabetizadores ricos e significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou refletir sobre os desafios e as possibilidades da alfabetização e do letramento no Ensino Fundamental I, enfatizando a importância desses processos para a formação de leitores competentes e críticos. A partir da revisão teórica realizada, compreendeu-se que alfabetização e letramento são práticas complementares, fundamentais para garantir o acesso pleno à cultura escrita e ao exercício da cidadania.

Apesar dos avanços em políticas educacionais e metodologias, os desafios persistem. Entre eles, destacam-se as desigualdades socioeconômicas, a formação continuada dos professores, a carência de materiais didáticos adequados e a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos estudantes. Essas questões impactam diretamente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no contexto escolar.

Diante disso, torna-se imprescindível adotar práticas pedagógicas intencionais, que promovam o gosto pela leitura, a compreensão crítica dos textos e a participação ativa dos alunos em diferentes práticas sociais de linguagem. O papel do professor como mediador desse processo é essencial, assim como a necessidade de políticas públicas que garantam condições para um ensino de qualidade.

Conclui-se que a alfabetização e o letramento não devem ser compreendidos como tarefas isoladas dos primeiros anos escolares, mas como um processo contínuo de formação. Investir em estratégias diversificadas, no fortalecimento da formação docente e no acesso democrático aos recursos educacionais é fundamental para superar os desafios e assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/bncc>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996)**. Brasília: Presidência da República, 1996.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 18. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização: a constituição de um campo de saber e de práticas**. 4. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: uma falsa oposição**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 17. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e exclusão social**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008

GESTÃO DEMOCRÁTICA FRENTE À RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS



Elislaine Aparecida Peres Legaspe

Especialista na Área de Psicomotricidade, Alfabetização e Letramento, Alfabetização Matemática, Pedagogia Sistêmica e ABA Análise do Comportamento Aplicado ao Autismo.



Mônica de Fátima Baptista

Especialista na Área de Educação em Psicopedagogia, Educação Infantil, Educação Musical, Alfabetização e Letramento, Ludo pedagogia, Pedagogia Sistêmica, Gestão e mediação de conflitos, ABA "Análise do comportamento aplicado ao autismo".

RESUMO

Este artigo tem como objetivo explicar a importância da Gestão Democrática e explorar os desafios enfrentados pelos gestores escolares na gestão escolar. Hoje em dia o papel do gestor escolar vai muito além de apenas organizar e dirigir a escola, ele tem que gerir e contabilizar os recursos estaduais e federais recebidos pela escola, além de ter que lidar com o problema da falta de funcionalismo e do excesso de conflitos, fato comum que ocorre dentro das escolas, gerando um acúmulo de funções. O gestor escolar deve ter como principal objetivo a ser alcançado na escola a efetividade do processo de Gestão Democrática, envolvendo toda a comunidade escolar na decisão, na administração dos recursos financeiros recebidos e no fortalecimento do Conselho Escolar. Além de tudo isso, o gestor tem que desempenhar um papel de liderança junto aos profissionais da educação.

Palavras-chave: Gestão democrática. Gestão Escolar. Desafios. Líder.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a Gestão Democrática vem sendo estudada e debatida pelos gestores escolares na busca de uma administração correta e que efetivamente seja autônoma e participativa. Inicialmente, deve-se fazer uma breve definição do que é Gestão Escolar e após explicar e argumentar sobre o conceito e a importância da Gestão dentro do ambiente escolar e na administração dos recursos financeiros recebidos pela escola. Também deve evidenciar a importância que exercem o Conselho Escolar dentro do processo de gestão democrática. Por fim, explicar os desafios enfrentados pelos gestores escolares e a importância de os mesmos serem vistos como líderes pela comunidade escolar. Gestão vem do latim *gestio*, *gerire*, *gerere* que significa ato de gerir, gerenciar, executar, administrar, trazer em si, produzir, transmitindo a ideia de que se pode administrar por meio do diálogo, da participação e do envolvimento do coletivo

Na escola a gestão escolar é definida como um conjunto de processos e procedimentos que envolvem decisões tomadas exclusivamente pelo diretor na parte administrativa, pedagógica e financeira da escola. O poder é centralizado na mão do diretor, destacando uma relação de subordinação em que uns tem mais autoridade que outros. Contudo o fator mais difícil na gestão é definir quem é quem. Na maioria das escolas há duas ideias: os que administram e os que ensinam, sendo que nenhum participa do trabalho do outro. Temos que mudar isto, pois para a gestão da escola alcançar o seu total êxito, ela deve ser compartilhada e as decisões devem ser tomadas coletivamente, pois todos tem responsabilidade sobre a gestão da escola. Uma gestão efetiva deve prover as condições, os meios e os recursos necessários para um ótimo funcionamento da escola e do trabalho dos professores e alunos em sala de aula de modo a buscar a efetiva aprendizagem por todos. Também é inegável a importância da ação do gestor da escola para garantir a efetivação das conquistas legais e a democratização das relações de ensino. Buscou-se o rompimento com o modelo autoritário, burocratizado e centralizador no diretor escolar, para se ter um gestor escolar, aquele que busca uma maior participação de todos nas decisões, bem como tem o compromisso com os interesses coletivos e a construção conjunta do projeto da escola. A Gestão Democrática é um modelo de administração escolar que veio para substituir o antigo modelo burocrático, onde tudo era centrado na mão do diretor, tanto a administração da escola, bem como no que os recursos financeiros seriam aplicados.

Na Gestão Democrática a administração é integrada ao contexto escolar e

social, mas essa integração deve envolver todos os segmentos da escola. No atual modelo, o diretor passa ser denominado gestor escolar. Transparência, autonomia, participação, liderança, trabalho coletivo são objetivos que devem ser perseguidos e almejados pelo gestor escolar.

“Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se opõe diante de nós, o que é o de assumir esse país democraticamente”. Freire, p.124, 1998.

Para que ocorra o processo de democratização da escola torna-se imprescindível que o gestor compartilhe com todas as pessoas as informações e recursos financeiros oriundos de programas estaduais e/ou federais e que juntos decidam o que é melhor para a escola.

A gestão escolar passa a ser sinônimo de ambiente autônomo e participativo, o que implica trabalho coletivo e compartilhado por várias pessoas para atingir os mesmos objetivos.

A escola precisa envolver professores, alunos, pais, funcionários e outras pessoas da comunidade na administração da escola, pois quando as decisões são tomadas por todos que têm interesse na qualidade da escola, há uma chance bem maior de serem bem sucedidos.

Desta forma, a gestão escolar deve ser desenvolvida de modo coletivo, buscando sempre a participação de todos e principalmente do Conselho Escolar em todas as decisões, sejam elas: pedagógicas, administrativas ou financeiras.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

A importância da Gestão Democrática surgiu a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, proporcionando uma maior autonomia para as escolas na área pedagógica, administrativa e financeira. Veio também para alertar que uma escola não é composta por somente um gestor, pois todos os agentes diretos e/ou indiretos são gestores da educação, fazendo parte de todo o processo da Gestão Democrática. *“A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”* (LIBÂNEO, 2013, p.89).

Gestão Democrática assume o compromisso de fortalecimento nos procedimentos de participação da comunidade escolar na administração da escola e na busca da descentralização da tomada de decisões. Tem como objetivo envolver-se na construção de

projetos, propostas pedagógicas escolares, no Projeto Político Pedagógico e na administração dos recursos financeiros.

A Gestão Democrática proporcionou uma maior participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões, na destinação e na fiscalização dos recursos financeiros recebidos pela escola, através de Verbas Estaduais ou Verbas Federais.

Repensar a escola como um lugar democrático de trocas e de produção de conhecimentos, é ver a escola e sua administração com outros olhos, sendo este um dos desafios do novo gestor escolar atual.

O gestor desempenha um papel fundamental na eficácia da Gestão Democrática, pois ele pode dificultar ou facilitar a implantação dos procedimentos democráticos e participativos na sua escola.

Na conquista da autonomia da escola, está presente a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como as formas dessa participação: a interação comunicativa, a discussão pública dos problemas e soluções, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo (LIBÂNEO, 2013 p. 91).

No atual momento, a escola necessita de gestores capazes de trabalhar em equipe, desenvolvendo um papel de líder, ajudando os professores a melhorarem suas aulas e conseqüentemente a aprendizagem de seus alunos. O gestor deve ser capaz de ouvir o que os outros têm a dizer, delegando autoridade e dividindo o poder na tomada de decisões. É a ele que os membros da equipe levarão as suas dúvidas, angústias, ideias e desafios e ele deve sempre estar aberto ao diálogo.

Para que aconteça de fato uma gestão democrática e participativa, a comunidade deve estar integrada e afinada com a proposta da escola, pois só assim poderão apoiar e incentivar o gestor no desenvolvimento de uma melhora na aprendizagem dos alunos e tornando a escola um espaço agradável e prazeroso.

De acordo com Luck (2001), os gestores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, cujo o poder é delegado aos representantes da comunidade escolar (Conselho Escolar e Associação de Pais e Mestres).

O Conselho Escolar tem grande destaque no processo de participação democrática, pois são constituídos por representantes de pais, alunos, professores e funcionários, tendo o poder de participar e decidir sobre as questões administrativas, financeiras e pedagógicas de uma escola. É um órgão máximo da escola, definidor de práticas pedagógicas, financeiras ou administrativas que serão implementadas por toda a escola.

O Gestor Escolar deve desempenhar um papel de liderança, impulsionando à autoconstrução, o compromisso, a responsabilidade e a participação de todos na construção

de uma escola democrática, participativa e focada na melhora significativa dos processos de aprendizagem, sempre com o apoio de toda a comunidade escolar que a escola está inserida.

Para finalizar deve-se lembrar que a construção de uma escola verdadeiramente democrática passa por um longo período de conscientização que deve ser refletido e discutido por todos os participantes da escola (gestor, alunos, professores, funcionários e comunidade escolar) com o objetivo de a escola desenvolver um papel mais participativo, para que efetivamente se conquiste a mudança e que a escola se torne um ambiente que prioriza a ação coletiva, onde todos dividam as responsabilidades e se integrem a rotina escolar e ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Portanto, a escola deve estabelecer uma relação de troca, de ajuda entre a escola, comunidades e alunos, com sensibilidade e engajamento, pois se isto não acontecer, o resultado que a escola deseja alcançar que é uma escola de qualidade, não irá acontecer. O sucesso escolar está intimamente ligado a tudo isso.

A IMPORTANCIA DO CONSELHO ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O Conselho Escolar é uma instituição que coordena a gestão escolar, sendo responsável pelo estudo, planejamento e acompanhamento das ações da escola. Tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais, em questões definidas na legislação estadual ou municipal e no Regimento Escolar. Seus membros devem ter interesses comuns para lutarem juntos na busca por uma escola verdadeiramente democrática. Tem o poder de tomar decisões, de fiscalizar e emitir pareceres relativos as ações pedagógicas, administrativas e financeiras de toda a escola. *“O conselho escolar representa a comunidade escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade.”* (NAVARRO, 2004, p.33).

O Conselho Escolar é órgão máximo da escola, pois delibera sobre assuntos financeiros, pedagógicos e administrativos, exercendo o papel de fiscalizador. Define de que maneira serão aplicados os recursos e as formas de aplicação do Projeto Político Pedagógico da escola, respeitando as decisões de cada segmento. O gestor escolar exerce um papel executivo, pondo em prática as decisões decididas pelo conselho.

O Conselho Escolar, por envolverem todos os segmentos da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais e comunidade local) se constitui em um dos principais mecanismos de participação escolar, tendo um papel fundamental na gestão dos recursos financeiros recebidos pela escola.

Para que haja uma Gestão Democrática de fato e direito na escola, o Conselho Escolar deve ter um papel de destaque na administração e gestão da escola, sendo reconhecido e

respeitado pelo gestor escolar. Deve haver uma parceria na tomada das decisões, sempre buscando o melhor para a escola.

O GESTOR ESCOLAR E OS DESAFIOS NA PRESTRAÇÃO DE CONTAS

O gestor é aquele que mobiliza, motiva, lidera toda a comunidade escolar em prol da melhoria da escola.

A direção é um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção coloca em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível (LIBÂNEO, 2013, p.88).

O gestor deixa de ser a autoridade máxima para ser um grande articulador de todos os segmentos, aquele que prioriza as questões pedagógicas e mantém o ânimo de todos na construção do trabalho coletivo. Partilha decisões com a comunidade escolar trazendo as mesmas dificuldades da convivência democrática presente em nossa sociedade.

Portanto o papel do gestor na perspectiva da Gestão Democrática visa buscar o estímulo e participação da comunidade escolar nas ações e decisões da escola na parte pedagógica, administrativa e financeira, sempre almejando a melhoria de todos os setores da escola.

Atualmente o gestor almeja implantar na escola a prática da gestão democrática e participativa, da liderança, de atitudes flexíveis frente aos problemas e o compromisso com as necessárias mudanças ocorridas no contexto educacional. Suas funções são: administrativas e financeiras, mas muitas vezes com a carência de profissionais na escola, o gestor precisa também cuidar da parte pedagógica, secretaria, acumulando outras tarefas, o que muitas vezes acaba prejudicando o seu trabalho.

Um dos maiores desafios enfrentados pelo gestor escolar é a administração/gestão dos recursos financeiros recebidos pela escola: Verba Estadual e Verba Federal e depois a prestação de conta dos mesmos. A prestação de contas, tanto da Autonomia Financeira, FNDE e Merenda Escolar exige que o gestor conheça profundamente as leis e as exigências impostas pelo governo estadual e federal.

O gestor tem um papel muito importante na tríade GESTOR X ESCOLA X COMUNIDADE que é o de mobilizar todos para que a escola seja respeitada e reconhecida efetivamente como um espaço democrático e participativo.

GESTOR LÍDER

O Gestor Líder deve ter como valores: integridade, humildade, ética e honestidade como o norteando seu trabalho. Deve respeitar os outros, saber ouvir, reconhecer os seus erros, saber pedir, valorizar o trabalho dos professores e funcionários, ser criativo e acima de tudo ter AMOR pelo que faz. Ter aquela vontade de fazer a diferença.

Liderança é, pois, um conceito complexo que abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltado para influenciar pessoas e produzir resultados, levando em consideração a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal (LUCK, 2014, p.37).

Compete ao Gestor Líder organizar, articular, mobilizar e liderar toda a comunidade escolar em prol da melhoria e do sucesso da escola na qual ele está engajado. Influenciar a sua equipe em prol de atitudes empreendedoras, comprometidas com a melhora na qualidade da aprendizagem de seus alunos. *“Os líderes expressam a sua liderança em suas ações, pela confluência de firmeza, determinação, vontade e comprometimento, engajamento e mobilização de aspirações humanas”* (LUCK, 2014, p.71).

O Gestor Líder deve estabelecer um vínculo de confiança com a sua equipe, sendo respeitado e não obedecido. Deve proporcionar condições para que professores e funcionários desenvolvam melhor o seu trabalho e consigam alcançar as suas metas, sempre em prol do melhor para a escola e que a mesma alcance o sucesso na educação. *“O trabalho dos gestores escolares se assenta, pois, sobre a capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais) para a efetivação dos objetivos educacionais propostos pela escola”*. (LUCK, 2014, p.20).

O Gestor Líder deve propor inovações para a escola, incentivar a iniciativa, a confiança e o respeito entre Equipe Diretiva, professores e funcionários, tendo como objetivo maior a aprendizagem dos alunos. É o referencial para todos, é aquele que é seguido, que consegue mobilizar toda a equipe para que as metas da escola sejam conquistadas.

O processo democrático de eleição de diretores tem contribuído para se repensar a gestão escolar e o papel do diretor/ gestor. A tendência atual é ver o diretor como um gestor, sendo este um líder da comunidade e como gestor público da educação e não como mero representante de um governo ou partido.

Por fim, para ser considerado um gestor líder deve ser capaz de criar um clima de participação e confiança dentro da escola, buscando o diálogo entre todos, promovendo a melhora da aprendizagem dos alunos e valorizando sempre professores e funcionários.

O GESTOR ESCOLAR E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Desde o início da humanidade os conflitos existem, fazem parte do processo de evolução dos seres humanos. Os homens vivem em um mundo social cheio de tensões e contradições, que se manifestam de diferentes formas de conflitos, onde a desigualdade é a força que os move. Esta dinâmica é o ponto central das relações humanas, condição básica para a vida social e, no entanto, indispensáveis para o desenvolvimento e crescimento de quaisquer sistemas sociais organizacionais, seja este familiar, social, político, entre outros.

Homem vive uma vida de conflitos, desde os conflitos próprios da infância, passando pelos conflitos pessoais da adolescência e, quando, visitados pela maturidade, continua a conviver com o conflito intrapessoal ou interpessoal, que surge de uma divergência indivíduos, como, por exemplo, no âmbito escolar entre alunos, professores, pais e demais funcionários. Tuvilla Rayo (2004, p.129) pontua que *“O conflito pertence à natureza humana, indispensável ao crescimento e desenvolvimento das pessoas e das sociedades”*. Mas, se forem mal gerenciados podem desencadear comportamentos violentos, impossibilitando assim convência e o bom funcionamento da instituição.

Para que haja um conflito interpessoal é preciso que cada uma das partes interprete a situação, depois que exista alguma forma de oposição e incompatibilidade, e por último que ocorra alguma forma de interação ou de interdependência entre as partes.

Na escola o convívio é diário, e esse contato traz consigo a possibilidade de conhecer o outro mais de perto, percebendo de maneira mais intensa, entendendo as características, constatando os gostos, as habilidades ou dificuldades. Nesse convívio diário surgem as afinidades, amizades e o convívio tornar-se algo muito importante nesse ambiente relacional de troca de conhecimento, de partilha e de atitudes que ajudam um ao outro. Pode ser também um lugar de conflito, pois nem todos gostam das mesmas coisas, existem diferenças comportamentais e atitudes que podem gerar situações de desigualdade e conflito. Segundo Mosquera e Stobäus (2004), a *“grande parte dos problemas que as pessoas têm provêm de sua própria pessoa ou da relação que estabelece com as outras pessoas”* (2004, p. 92).

O conflito escolar pode ter origem tanto fora como dentro da escola. Os indivíduos normalmente trazem para dentro do ambiente de ensino uma carga de natureza social e individual significativa.

Conflitos gerados por meios extraescolares têm raiz nos problemas sociais, de sobrevivência, de qualidade de vida, de relações familiares ou mesmo problemas de saúde psíquica e isto pode afetar diretamente o ambiente de trabalho, causando baixo rendimento,

desmotivação, atrapalhando o bom funcionamento da instituição gerando conseqüentemente conflitos internos, como baixa autoestima, desmotivação, desânimo apatia, etc.

Dentro da escola, os conflitos podem ter origem em aspectos como a proposta curricular, a metodologia do professor, o desinteresse do aluno, as condições do local de trabalho, o salário, a probabilidade de crescimento profissional, o descumprimento das normas internas, dentre outros aspectos.

Não há como ignorar que os conflitos estão presentes na escola e que apontam aspectos essenciais que precisam ser contemplados dentro da proposta pedagógica e da prática educativa, ou seja, é preciso educar para o conflito como destaca Saéz

Como a convivência entre os seres humanos está cheia de conflitos de todo tipo, os quais habitualmente se resolvem por meio da força, da coerção ou da violência, o objetivo de uma educação para a paz seria a generalização de um tratamento desses conflitos baseado no diálogo, na cooperação e no respeito mútuo entre os principais atores envolvidos nos problemas. Mais do que de educar para a paz, é preciso educar para o conflito. (SAÉZ, 2003, p.66).

Ao definirmos conflito como o resultado da diferença de opinião ou interesse de pelos menos duas pessoas ou conjunto de pessoas, devemos esperar que, no universo da escola, a divergência de opinião ocorra entre alunos, professores, pais e demais funcionários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante refletirmos sobre a escola como um espaço democrático, de troca de ideias e saberes e isto só é possível quando é praticada efetivamente a Gestão Democrática dentro do ambiente escolar por todos (Equipe diretiva, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade escolar) e fora dele, proporcionando atividades que despertem a participação de toda a comunidade.

A Gestão Democrática significa compartilhar com a comunidade escolar as decisões tomadas na escola: significa envolver pais, alunos, professores e funcionários na gestão da escola e na conquista dos seus objetivos, pois a escola pertence a todos e cabe a eles tomarem as decisões sobre o seu destino, buscando a qualidade, a ética, a transparência, a participação e a excelência.

Deve-se destacar a importância que o Conselho Escolar tem dentro da escola na tomada de decisões sejam elas: administrativas, pedagógicas e financeiras, também como aliados no trabalho do gestor escolar, formando uma parceria de sucesso.

Em uma escola ou em qualquer outro ambiente de trabalho as pessoas não precisam ser melhores amigas, mas elas precisam entender que para trabalhar lá elas devem deixar as

questões pessoais, as diferenças e muitas vezes “tirar o olho do seu próprio umbigo”, para se focar em um objetivo maior. Mas, nem sempre é isso o que acontece, no ambiente organizacional é frequente a existência de conflitos decorrentes de uma série de fatores causados pela união de inúmeras culturas, pensamentos diferentes, insatisfações e frustrações, tudo isso em um mesmo ambiente.

Infelizmente, nossa educação até hoje tem privilegiado a fuga dos conflitos, não o seu enfrentamento. Então ficamos com um monte de conflitos pequenos sem solução que vão se acumulando até que viram quase insolúveis. Em segundo lugar, é fundamental estar aberto ao diálogo, ouvir todas as partes que fazem parte do conflito. Dialogar com imparcialidade e tentar encontrar as estratégias adequadas para aquele conflito.

O gestor é mediador nessas relações, é ele que chama para si a responsabilidade de unir o seu grupo em prol de um bem comum a todos, que é a aprendizagem significativa dos alunos.

Por fim, o gestor escolar é responsável pelo sucesso da escola, sendo visto como um líder, um “Gestor Líder”, sabendo ouvir a sua equipe, delegando tarefas e descentralizando o poder, favorecendo o desenvolvimento de uma gestão efetivamente democrática e participativa. Deve construir uma escola baseada nos princípios democráticos e participativos, ouvindo toda a comunidade escolar sobre os problemas e necessidades da escola, pois só desta forma estaremos construindo uma escola melhor, uma escola de qualidade para todos, onde todos participam e decidem sobre o que é melhor.

REFERÊNCIAS

DIDIO, Lucie. **Como produzir monografias, dissertações, teses, livros e outros trabalhos**. São Paulo: Atlas, 2014.

DOURADO, Luiz Fernando; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. **Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?** Módulo II. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

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

LUCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. LUCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e suas implicações quanto à formação de seus gestores**. In: Em aberto, nº72 (Gestão escolar e formação de gestores, jun de 2000, p11 - 34).

NAVARRO, Ignez Pinto. **Programa de fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Cadernos 1 – 8. Brasília: Mec, 2004.

PARO, Vitor Henrique. 2011. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual Nº 10.576/95: **estabelece as diretrizes da gestão democrática do ensino público**. Porto Alegre: Corag, 2012.

SANTOS, Eli Regina Nagel dos. **Cadernos de Estudos: políticas e gestão educacional**. Centro Universitário Leonardo da Vinci. – Indaial: Grupo Uniasselvi, 2013. X; 121 p.:il.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: IMPACTOS NO DESEMPENHO ESCOLAR E NA COMPREENSÃO TEXTUAL



Ana Maria Ortiz Lima de Moraes

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em: Gestão Escolar; Psicomotricidade; Psicopedagogia Institucional; Neuropsicopedagogia; Ensino Lúdico; Educação em Tempo Integral; Alfabetização e Letramento; Educação de Jovens e Adultos.



Márcia Higina de Araújo Martins

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em: Trabalho Social com Famílias, Pedagogia Sistêmica, ABA, Neurociência na Educação, Educação Especial e Psicopedagogia



Thaís Cristina Pereira dos Santos

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em: Gestão Escolar, História e Cultura afro-brasileira e Pedagogia Sistêmica

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar as estratégias pedagógicas eficazes no desenvolvimento da fluência leitora no Ensino Fundamental I e seu impacto no desempenho escolar e na compreensão textual dos alunos. A fluência leitora é um dos pilares fundamentais para a alfabetização e o sucesso escolar, uma vez que permite aos estudantes não apenas decodificar palavras, mas também compreender e interpretar o que leem. O estudo analisa práticas como leitura compartilhada, atividades de leitura em voz alta, o uso de jogos de palavras, e a aplicação de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, explora como essas abordagens podem contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, promovendo uma leitura mais rápida, precisa e expressiva, além de

facilitar a compreensão dos textos. O artigo também discute os desafios encontrados por professores e alunos no desenvolvimento da fluência leitora, considerando a diversidade das turmas e as diferentes necessidades de aprendizagem. A pesquisa destaca a importância de uma prática pedagógica adaptada, que envolva não apenas o domínio técnico da leitura, mas também o engajamento dos estudantes e a construção de um hábito de leitura prazerosa. Por fim, o estudo sugere estratégias para superar dificuldades e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, que favoreça o avanço de todos os alunos na fluência leitora.

Palavras-chave: Fluência leitora; Ensino Fundamental I; Estratégias pedagógicas; Leitura compartilhada.

INTRODUÇÃO

A fluência leitora, definida como a capacidade de ler com rapidez, precisão e expressão, é um fator determinante no processo de alfabetização e no desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual no Ensino Fundamental I. De acordo com a literatura educacional, uma boa fluência leitora não se limita à decodificação das palavras, mas envolve a compreensão profunda dos textos, permitindo que o estudante compreenda e se relacione com o conteúdo de maneira eficaz. A partir dessa perspectiva, a fluência é um dos pilares fundamentais para o sucesso acadêmico, pois impacta diretamente a performance do aluno em diversas disciplinas que exigem leitura e interpretação de informações.

O ensino de leitura no Ensino Fundamental I requer, portanto, a adoção de práticas pedagógicas diversificadas que favoreçam a aprendizagem contínua e significativa dos alunos. Estratégias como leitura compartilhada, leitura em voz alta, o uso de jogos de palavras, e as tecnologias educacionais, têm sido cada vez mais apontadas como práticas eficazes na promoção da fluência. Essas abordagens buscam criar um ambiente de leitura que não apenas desenvolva a técnica de leitura, mas também incentive o prazer e o engajamento dos alunos com os textos. Além disso, as metodologias que incorporam novas tecnologias podem representar um diferencial significativo, ao oferecer recursos interativos que tornam a leitura mais dinâmica e atraente.

Este artigo tem como objetivo geral investigar as estratégias pedagógicas mais eficazes para o desenvolvimento da fluência leitora no Ensino Fundamental I, analisando seu impacto no desempenho escolar e na compreensão textual dos alunos. De forma específica, busca-se: (i) analisar as práticas pedagógicas que contribuem para a fluência leitora, como leitura compartilhada, leitura em voz alta e jogos de palavras; (ii) investigar o impacto das tecnologias

educacionais no desenvolvimento dessa habilidade; (iii) identificar os principais desafios enfrentados por professores e alunos durante o processo de ensino e aprendizagem da leitura; e (iv) sugerir estratégias que ajudem a superar essas dificuldades, promovendo um ensino mais inclusivo e eficaz.

A metodologia adotada será qualitativa, com uma abordagem exploratória baseada em estudo de caso e revisão bibliográfica. A pesquisa envolverá a observação de práticas pedagógicas em escolas do Ensino Fundamental I, entrevistas com professores e alunos, e análise de documentos pedagógicos. Além disso, será realizada uma análise crítica da literatura atual sobre o tema, a fim de fundamentar as discussões e as recomendações do estudo. Espera-se, com isso, contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas no desenvolvimento da fluência leitora, proporcionando aos alunos uma base sólida para o seu desempenho acadêmico e para o desenvolvimento de suas competências leitoras.

A IM PORTÂNCIA DA FLUÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A fluência leitora é considerada um dos pilares essenciais no processo de alfabetização e no desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual no Ensino Fundamental I. Segundo Soares (2017), a fluência leitora transcende a mera decodificação de palavras, envolvendo aspectos como precisão, velocidade e expressividade, elementos essenciais para que o leitor consiga acessar o significado do texto e compreendê-lo de maneira eficaz.

Para Teberosky e Colomer (2019), a fluência leitora está intimamente relacionada ao processo de construção do sentido do texto. Os autores argumentam que, ao ler fluentemente, a criança não apenas reconhece palavras, mas também estabelece conexões entre as ideias apresentadas, possibilitando uma compreensão mais ampla e profunda do material lido. Dessa forma, a fluência leitora atua como um mediador entre a decodificação e a compreensão textual, sendo um fator determinante para o sucesso acadêmico do aluno.

Em consonância com essa perspectiva, Ribeiro (2020) enfatiza que a leitura fluente favorece o desenvolvimento de competências essenciais no contexto escolar, como a capacidade de interpretar problemas matemáticos, compreender enunciados nas disciplinas de Ciências e História e, principalmente, envolver-se em atividades de leitura e escrita com maior autonomia e segurança.

A relevância da fluência leitora também é destacada por Santos e Oliveira (2021), que apontam que crianças com dificuldades na fluência tendem a apresentar um desempenho

escolar inferior quando comparadas aos seus pares que leem com maior precisão e velocidade. Segundo os autores, a ausência de fluência pode desencadear dificuldades em outras áreas do conhecimento, comprometendo a construção de um repertório vocabular amplo e a capacidade de se expressar adequadamente em situações de leitura e escrita.

Além do aspecto acadêmico, a fluência leitora possui um impacto direto no desenvolvimento da autoestima e da motivação dos alunos. De acordo com Silva e Almeida (2018), crianças que não desenvolvem a fluência podem sentir-se frustradas e desmotivadas em relação às atividades de leitura, o que pode gerar um ciclo de desinteresse e insucesso escolar. Nesse sentido, a adoção de estratégias pedagógicas que promovam a fluência leitora, como a leitura em voz alta, os jogos de palavras e as atividades de leitura compartilhada, torna-se imprescindível para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador.

Nesse contexto, Carneiro e Fonseca (2022) ressaltam a importância do professor como mediador do processo de ensino da fluência leitora. Segundo os autores, o docente deve estar atento às especificidades de cada aluno, identificando suas dificuldades e adotando estratégias diferenciadas que possam promover o desenvolvimento da leitura fluente. Entre essas estratégias, destacam-se a leitura modelada, a prática da leitura repetida e a incorporação de atividades lúdicas que envolvem a leitura de textos variados.

O desenvolvimento da fluência leitora no Ensino Fundamental I não deve ser visto apenas como um objetivo isolado, mas como um componente fundamental para o sucesso acadêmico e para a formação de leitores proficientes e críticos. Como argumenta Nogueira (2023), a fluência não se restringe ao ato de ler rapidamente, mas envolve a capacidade de ler com ritmo, entonação e compreensão, elementos indispensáveis para a construção de um leitor autônomo e engajado com a leitura.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Para que a fluência leitora seja desenvolvida de forma eficaz no Ensino Fundamental I, é imprescindível a implementação de estratégias pedagógicas diversificadas, que considerem as necessidades específicas dos alunos e promovam a leitura como uma prática significativa e prazerosa. Segundo Lima e Souza (2021), a leitura em voz alta é uma das práticas mais eficazes para o aprimoramento da fluência, pois permite ao aluno perceber a entonação, o ritmo e a expressividade, elementos fundamentais para a construção da fluência leitora.

A leitura compartilhada, como apontam Santos e Ferreira (2023), também se destaca como estratégia relevante. Nessa abordagem, o professor atua como modelo de leitura,

demonstrando como se deve ler um texto de maneira fluente, enquanto os alunos acompanham e praticam a leitura junto ao docente. Essa prática não apenas fortalece a precisão na leitura, mas também contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e motivador.

Outro recurso eficaz para o desenvolvimento da fluência leitora é a utilização de jogos de palavras. De acordo com Almeida e Nogueira (2022), atividades lúdicas que envolvem a leitura de palavras, frases ou textos curtos podem incentivar os alunos a lerem com mais rapidez e precisão, além de promoverem o engajamento e a motivação para a leitura.

A tecnologia educacional também se configura como uma aliada importante no desenvolvimento da fluência leitora. Aplicativos e plataformas digitais que utilizam textos interativos, leituras gravadas e feedback imediato podem proporcionar aos alunos oportunidades de prática autônoma e direcionada, como destaca Ribeiro (2024). Esses recursos permitem que os estudantes pratiquem a leitura de forma diferenciada, ajustando o ritmo de acordo com suas necessidades e interesses.

Além das estratégias mencionadas, Carneiro e Fonseca (2022) sugerem a implementação da leitura repetida, técnica que consiste em ler o mesmo texto várias vezes até que o aluno consiga ler de forma fluente, com precisão e entonação adequada. Essa prática contribui não apenas para a automatização da leitura, mas também para o aprimoramento da compreensão textual.

Por fim, a inclusão de atividades de dramatização e leitura expressiva pode ser um recurso valioso para o desenvolvimento da fluência leitora. Conforme apontam Soares e Costa (2023), ao interpretar personagens e dialogar por meio da leitura, os alunos são incentivados a ajustar o tom de voz, a entonação e a velocidade, aprimorando sua expressividade e confiança na leitura.

Sendo assim, o desenvolvimento da fluência leitora no Ensino Fundamental I exige a implementação de estratégias pedagógicas que integrem práticas diversificadas, incluindo a leitura em voz alta, a leitura compartilhada, os jogos de palavras, o uso de tecnologias educacionais, a leitura repetida e a dramatização. Essas práticas não apenas favorecem o aprimoramento da fluência, mas também contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante, que valoriza o prazer pela leitura e a formação de leitores proficientes e críticos.

IMPACTOS DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO DESEMPENHO ESCOLAR E NA COMPREENSÃO TEXTUAL

A implementação de estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da fluência leitora no Ensino Fundamental I tem impactos significativos no desempenho escolar dos alunos. Segundo Lima e Souza (2022), a fluência leitora atua como um componente fundamental na resolução de problemas matemáticos, interpretação de textos científicos e compreensão de questões que envolvem análise e síntese. De fato, alunos que leem fluentemente tendem a apresentar maior facilidade na compreensão dos conteúdos propostos nas diversas disciplinas, uma vez que conseguem decodificar as informações de forma mais ágil e precisa.

Para Ribeiro e Santos (2023), a leitura fluente favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, contribuindo para a resolução de problemas matemáticos que exigem interpretação de texto. Os autores destacam que, ao compreenderem os enunciados das atividades, os alunos conseguem identificar a operação matemática a ser realizada, o que os leva a alcançar melhores resultados em avaliações.

Além disso, a fluência leitora impacta diretamente a capacidade de os alunos acessarem e interpretarem textos científicos. De acordo com Nogueira e Lima (2024), a leitura fluente potencializa a habilidade de identificar ideias principais, argumentos e informações implícitas, elementos essenciais para o desenvolvimento de um pensamento crítico e analítico.

No contexto da leitura literária, Carneiro e Fonseca (2022) afirmam que o desenvolvimento da fluência leitora proporciona aos alunos uma experiência mais prazerosa e engajante com os textos. Ao lerem com precisão e expressividade, as crianças se conectam emocionalmente com os personagens e enredos, o que contribui para o fortalecimento do hábito de leitura e para o enriquecimento do repertório cultural e linguístico.

Por outro lado, alunos com dificuldades na fluência leitora tendem a apresentar um desempenho escolar inferior em relação aos seus pares que leem de forma fluente. Soares e Costa (2023) apontam que essas dificuldades podem desencadear um ciclo de insucesso escolar, marcado pela frustração e desmotivação. Nesse sentido, a intervenção pedagógica que visa promover a fluência leitora torna-se indispensável para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo.

De forma a potencializar os impactos positivos da fluência leitora no desempenho escolar, Santos e Ferreira (2024) sugerem a adoção de práticas integradoras que envolvem a leitura em voz alta, dramatização, jogos de palavras e atividades de leitura compartilhada. Essas estratégias, além de promoverem a fluência, contribuem para o fortalecimento da compreensão textual e para o desenvolvimento da autonomia leitora.

A aplicação de tecnologias educacionais também emerge como um recurso eficaz para o aprimoramento da fluência leitora e da compreensão textual. Conforme argumenta Almeida

(2024), plataformas digitais que oferecem feedback imediato sobre a leitura dos alunos permitem que o professor identifique com mais precisão as dificuldades apresentadas, intervindo de forma direcionada e eficaz.

Por fim, Carneiro e Fonseca (2022) ressaltam que o desenvolvimento da fluência leitora deve ser um processo contínuo e multidimensional, envolvendo não apenas a prática da leitura, mas também a construção de competências socioemocionais, como a confiança e a autoestima. Dessa forma, as estratégias pedagógicas voltadas à fluência leitora no Ensino Fundamental I podem se configurar como um caminho promissor para a promoção de um ensino mais inclusivo, significativo e centrado nas necessidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo investigar as estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da fluência leitora no Ensino Fundamental I e seus impactos no desempenho escolar e na compreensão textual dos alunos. Ao longo do estudo, ficou evidente que a fluência leitora desempenha um papel central no processo de alfabetização, atuando como um elemento mediador entre a decodificação de palavras e a compreensão do texto.

A partir da análise das estratégias pedagógicas, constatou-se que práticas como a leitura em voz alta, a leitura compartilhada, os jogos de palavras e o uso de tecnologias educacionais se destacam como recursos eficazes para o aprimoramento da fluência leitora. Essas metodologias não apenas auxiliam na automatização da leitura, mas também promovem o engajamento dos alunos e contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a autoconfiança e a autoestima.

O impacto da fluência leitora no desempenho escolar também foi amplamente discutido, evidenciando-se que alunos com dificuldades na fluência tendem a apresentar um rendimento inferior em disciplinas que exigem interpretação textual e raciocínio lógico, como Matemática e Ciências. Por outro lado, os estudantes que desenvolvem a fluência leitora de forma eficaz demonstram maior facilidade em compreender textos científicos, literários e instrucionais, consolidando um repertório vocabular mais amplo e diversificado.

Outro aspecto relevante abordado no estudo foi a importância da intervenção pedagógica planejada e diferenciada para atender às especificidades de cada aluno. A adoção de estratégias integradoras e inclusivas, que considerem as necessidades individuais e promovam a participação ativa dos estudantes, mostrou-se fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem mais equitativo e motivador.

Entretanto, apesar dos avanços evidenciados, o estudo também identificou desafios no desenvolvimento da fluência leitora, como a escassez de materiais didáticos acessíveis, a falta de formação continuada dos docentes e as dificuldades de infraestrutura em algumas escolas. Tais questões reforçam a necessidade de investimentos na formação de professores, na ampliação de recursos pedagógicos e no incentivo ao uso de tecnologias educacionais que favoreçam a prática da leitura de forma lúdica e interativa.

Dessa forma, conclui-se que o desenvolvimento da fluência leitora no Ensino Fundamental I deve ser entendido como um processo contínuo e multidimensional, que envolve a articulação entre práticas pedagógicas diversificadas, a promoção de um ambiente inclusivo e a construção de estratégias que incentivem o prazer pela leitura. As contribuições deste estudo apontam para a urgência em implementar ações que valorizem a leitura não apenas como um requisito acadêmico, mas como uma prática significativa e transformadora, capaz de impactar positivamente o percurso escolar e a formação integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.; NOGUEIRA, S. **Jogos de palavras como estratégia para o desenvolvimento da fluência leitora.** Revista Brasileira de Educação, v. 28, n. 4, p. 67-85, 2022.

CARNEIRO, T.; FONSECA, M. **O papel do professor no desenvolvimento da fluência leitora: práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I.** Educação em Foco, v. 35, n. 1, p. 45-60, 2022.

LIMA, C.; SOUZA, A. **Estratégias pedagógicas para o aprimoramento da fluência leitora.** Revista Pedagógica, v. 29, n. 2, p. 112-130, 2021.

LIMA, C.; SOUZA, A. **A relação entre fluência leitora e desempenho escolar no Ensino Fundamental I.** Educação e Prática, v. 30, n. 1, p. 78-94, 2022.

NOGUEIRA, S.; LIMA, R. **Impactos da fluência leitora na compreensão de textos científicos.** Estudos em Linguagem, v. 15, n. 3, p. 59-77, 2024.

RIBEIRO, F.; SANTOS, D. **A leitura em voz alta como prática para o desenvolvimento da fluência leitora.** Revista de Educação, v. 27, n. 3, p. 89-105, 2023.

RIBEIRO, F. **A tecnologia educacional no ensino da fluência leitora.** Educação e Inovação, v. 32, n. 2, p. 98-114, 2024.

SANTOS, D.; FERREIRA, M. **Práticas de leitura compartilhada no Ensino Fundamental I: um estudo sobre a fluência leitora.** Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, p. 23-41, 2023.

SANTOS, J.; OLIVEIRA, R. **A importância da fluência leitora no contexto escolar.** Perspectivas da Educação, v. 24, n. 2, p. 47-62, 2021.

SILVA, M.; ALMEIDA, G. **Fluência leitora e autoestima no Ensino Fundamental I: um estudo de caso.** Revista Psicopedagógica, v. 26, n. 3, p. 54-72, 2018.

SOARES, M. **Leitura e fluência no processo de alfabetização.** Revista Brasileira de Alfabetização, v. 19, n. 2, p. 34-51, 2017.

SOARES, M.; COSTA, P. **Estratégias lúdicas para o ensino da fluência leitora.** Educação em Ação, v. 31, n. 4, p. 101-119, 2023.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **A construção do sentido da leitura no Ensino Fundamental.** São Paulo: Editora Vozes, 2019.

A ESCOLA COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO: EDUCAÇÃO CLIMÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS SUSTENTÁVEIS



Vanusa Maria de Paiva Silva

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em: em Alfabetização e Letramento; Ludopedagogia; Pedagogia Sistêmica; Gestão e Mediação de Conflitos; Especialização em Educação Infantil e Tutoria em Ensino à Distância.



Liz Caroline Ferreira Rollo

Formada em Pedagogia e em Comunicação Social, com Pós-graduação em: Ludopedagogia; Alfabetização e Letramento e Educação Básica com Ênfase em Dificuldades de Aprendizagem



Áurea Regina de Moraes Caetano

Formada em Pedagogia e em Psicologia, com Pós-graduação em: Neuropsicopedagogia; Ludopedagogia na Ed. Infantil e Intervenção ABA Aplicada ao TEA.

RESUMO

Este trabalho teve como propósito ressaltar a importância da escola na conscientização dos alunos quanto às pautas da Educação Ambiental, da Educação Climática e da Sustentabilidade, atuando como um agente de transformação da visão de mundo dos alunos e da sociedade, frente a estes temas extremamente atuais e urgentes que visam à formação de cidadãos sustentáveis, ou seja, homens e mulheres totalmente engajados na defesa do meio ambiente. É importante considerar o fato de que foi justamente a forma irresponsável com que o ser humano lidou com as riquezas naturais ao longo da história, degradando imensamente os recursos essenciais e comprometendo a própria continuidade da existência humana na Terra. Portanto, torna-se imprescindível conscientizar todas as pessoas, desde os seus primeiros anos da jornada acadêmica, para que toda a população seja impactada por esta transformação social que o momento exige, afinal, a natureza tem respondido de acordo

com as ações humanas, e as ações imprudentes trazem danos severos ao planeta, afetando todas as formas de vida nele existentes. Esse quadro se agrava ainda mais quando se observa que o ser humano, desde sempre, acreditou que os recursos oferecidos pela natureza eram excessivamente abundantes, e jamais imaginou que eles pudessem se esgotar, porém, o crescimento tecnológico e a formação dos grandes centros urbanos, desencadeou uma forma descontrolada e desenfreada da utilização dos recursos naturais, ocasionando desmatamento, superaquecimento global, poluição do ar, contaminação dos rios e oceanos, extinção de espécies animais e uma cultura de desrespeito ao meio ambiente, num processo contínuo de devastação que se agravou gradativamente, ao longo dos séculos. Dessa forma, considerando os efeitos devastadores das alterações no clima em todo o mundo, gerando ondas de calor absurdas, enchentes fortíssimas, secas e nevascas, foi desenvolvida a educação climática, cujo foco está nas causas e efeitos dessas mudanças no clima e na conscientização da necessidade de se buscar soluções sustentáveis. Estas ações caminham em conjunto com a educação ambiental, cujo foco é conservar o meio ambiente, abordando temas como poluição, biodiversidade, e o cuidado com a preservação dos recursos naturais.

Palavras-chave: Educação Climática; Sustentabilidade; Escola; Meio-Ambiente.

INTRODUÇÃO

Mesmo sendo temas relativamente recentes, a educação climática, e sua estreita relação com a educação ambiental, tem buscado oferecer uma proposta de conscientização, a qual já tem se tornado uma eficaz ferramenta para que a humanidade seja poupada dos riscos iminentes que se apresentam quanto aos terríveis problemas ambientais que assolam o planeta no momento atual, visto que é inquestionável o altíssimo índice de degradação ambiental do mundo contemporâneo. Assim, quanto maior for o conhecimento sobre este cenário atual, que é uma nítida consequência das constantes ações humanas produzidas ao longo dos séculos, maior será o grau de responsabilidade que o ser humano terá para produzir ações de mudança de comportamento eficazes, e, a essa altura, inevitáveis para que a sobrevivência dos habitantes do planeta seja mantida.

É importante destacar que a educação ambiental tem se constituído em um ramo do conhecimento ainda em constante formação, com ideias, perspectivas e conceitos relativamente novos, portanto, carecendo ainda de debates, formulações e discussões acerca

do problema ambiental, apoiando, porém, a ideia de que o modo de vida da sociedade moderna tem produzido um notável desequilíbrio em todo o planeta. Esse cenário tem gerado as mudanças climáticas que têm afetado a população mundial e exige mudanças comportamentais, no entanto, para realizá-las, algumas barreiras devem ser superadas, entretanto, estabelecer dinâmicas sustentáveis nas práticas diárias das pessoas, é imprescindível para contribuir com a construção de um mundo mais saudável e duradouro.

Nesse sentido, surge a educação climática, cujo propósito é contextualizar e enfatizar os aspectos da educação ambiental, analisando a relação entre o ser humano e a natureza, relação essa que existe desde os tempos mais remotos, em que o homem utilizava os recursos naturais para suprir suas necessidades. Com o passar do tempo, à medida que estes recursos se escasseavam, os humanos se transferiam para outras regiões. Com o desenvolvimento gradativo, o homem passou a fabricar ferramentas e armamentos, favorecendo a caça, aprimorando o consumo de proteínas e a confecção de vestimentas, contribuindo para um considerável aumento na sua qualidade de vida. Na busca por melhorar sempre sua qualidade de vida, o homem continuou utilizando os recursos da natureza, sempre de forma ampla e irrestrita, mas com uma despreocupação generalizada com a degradação ambiental. Todavia, com o crescimento das cidades e das populações, evidenciou-se que muitas práticas consideradas inofensivas estavam, na verdade, contaminando e degradando o meio ambiente. Com o surgimento de grandes civilizações, a necessidade de bens de consumo, máquinas e materiais incentivou uma produção cada vez maior, efetivando uma crescente extração dos recursos naturais, ocasionando um desmatamento sem precedentes, e que tem contribuído para que o clima, ao redor do mundo, sofra as alterações tão prejudiciais vistas nos dias atuais.

Mas, para se alcançar esse nível de conscientização, é fundamental que todos tenham ciência da existência real de uma crise ambiental e climática sem precedentes, tornando imprescindível uma mudança radical das práticas habituais dos indivíduos. Este é o cenário ideal para que a escola, com seu papel social extremamente importante, como espaço de relacionamentos e aprendizagens, ambiente de construção de ideias e formação de indivíduos preparados para exercerem sua cidadania de modo autônomo, se torne o agente de transformação na questão climática e ambiental, conscientizando seus alunos, desde os anos iniciais da jornada estudantil, a enfrentarem os problemas do clima e do meio ambiente por meio de uma mudança de conceitos e de práticas. Conscientizar e engajar as crianças nessa batalha, preparando-as para lutar contra a degradação do meio ambiente, tornando-se cidadãos sustentáveis, é o objetivo ao qual esse artigo se propõe a contribuir.

CONCEITOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, DE EDUCAÇÃO CLIMÁTICA E DE SUSTENTABILIDADE

A educação ambiental tem se concretizado como um movimento social extremamente contemporâneo, que tem como objetivo repensar a relação entre a sociedade e a natureza, de forma que estas análises possam construir uma consciência ecológica em escala mundial. A educação climática é uma proposta extremamente recente e o próprio termo é bastante novo, e os especialistas que trabalham nessa frente ainda estão criando os conceitos a ela relacionados. Já o termo sustentabilidade refere-se ao movimento que busca encontrar o equilíbrio entre a disponibilidade dos recursos naturais necessários à melhoria da qualidade de vida da sociedade, e a exploração destes recursos por parte do ser humano. Dessa forma, a sustentabilidade busca equilibrar a relação entre o que a natureza pode oferecer e a preservação do meio ambiente, mantendo a qualidade de vida das pessoas sem degradar o meio que oferece os recursos para que essa qualidade de vida se mantenha.

Considerando que a crise climática, tão evidente nos dias atuais, possui proporções globais, as nações entenderam a necessidade de juntarem esforços nas suas mais diversas instâncias para construir uma legislação que venha consolidar, de maneira única e abrangente, as soluções sustentáveis que atendam ao clamor da população mundial. Assim, a sustentabilidade define as formas de preservação do meio ambiente que garantam que os recursos naturais possam ser explorados de maneira consciente para não se extinguirem, mantendo-se acessíveis e disponíveis às gerações futuras. Todavia, determinadas ações são imprescindíveis, tanto de maneira individual quanto coletiva, e devem ser capazes de trazer um impacto positivo ao meio ambiente. Assim, a sustentabilidade ambiental deve estar presente nas práticas diárias dos cidadãos, das empresas, da sociedade, e, principalmente das escolas, as quais têm a missão de formar cidadãos sustentáveis, conscientes e ativos na preservação do meio ambiente.

A sustentabilidade ambiental prevê um conjunto de ações, políticas e normas que tem como objetivo a reorientação do comportamento dos principais agentes sociais, políticos e econômicos diante do meio ambiente, procurando amenizar os problemas correntes e evitar possíveis impactos futuros à natureza. Dessa forma, um dos principais benefícios da sustentabilidade ambiental é uma melhoria nos hábitos e a construção de uma relação harmoniosa com a natureza. A adoção de práticas sustentáveis pode trazer benefícios diretos para o indivíduo, promovendo qualidade de vida. Isso se estende para a esfera coletiva, uma vez que, garantindo maior equilíbrio ambiental a médio e longo prazo, a preservação ambiental (que por si só é um benefício da sustentabilidade ambiental): melhora a qualidade do ar e das águas; mantém ou amplia as áreas com vegetação, que regulam o microclima,

por exemplo; auxilia na diminuição do lixo e da poluição; garantindo a disponibilidade dos recursos naturais (BRASIL ESCOLA, 2022).

A DIFÍCIL RELAÇÃO ENTRE A NATUREZA E O SER HUMANO AO LONGO DOS SÉCULOS

Desde os primórdios da História antiga, uma característica predominante das populações primitivas era sua condição de caçadores-coletores, na qual o sustento dos membros dos seus grupos se dava por meio da caça de animais selvagens e pela colheita de frutas e vegetais, sendo esta a primeira referência de modelo de subsistência reconhecido, o qual perdurou por muitos séculos. Esse método de sobrevivência consistia em que o ser humano recolhia da natureza tudo o que precisasse, e a natureza, espontaneamente, lhe entregava, ou seja, não existiam plantações ou criação de animais para consumo, no entanto, assim que as manadas migravam para outras localidades, ou quando os recursos naturais começavam a tornar-se escassos, era necessário que o grupo se mudasse para outras regiões.

Os historiadores apontam que este período perdurou até por volta de 10.000 a. C, época em que as populações passaram a dominar o fogo, utilizando-o tanto para iluminar o ambiente quanto para aquecê-lo, no entanto, com o passar do tempo, o fogo passou a ser utilizado para cozinhar os alimentos, contribuindo para uma melhoria expressiva da saúde dos indivíduos. Este evento histórico produziu uma mudança gradativa na vida dos indivíduos, que passaram a abandonar a vida nas cavernas e passaram a construir abrigos mais confortáveis e mais seguros. A caça foi se aperfeiçoando e se tornando mais eficaz, uma vez que os armamentos e acessórios foram se aprimorando, gerando um aumento significativo no consumo de proteínas, além de estimular a fabricação de roupas quentes, por meio das peles dos animais consumidos. Os indivíduos aprenderam as técnicas do cultivo de plantas e, dessa forma, passaram a qualificar o seu cardápio.

Com o passar do tempo, as pessoas foram desenvolvendo formas de estocar os alimentos para os períodos de escassez e passaram a se fixar em pequenas comunidades, com o objetivo de se proteger e a dividir tarefas. Em consequência dessa nova organização e com mais alimento disponível, aumentou-se a reprodução e a sobrevivência humana. Ao selecionar e cultivar as poucas espécies de plantas e animais que podemos comer... obtemos um volume muito maior de calorias por hectare. Em consequência disso, um hectare pode alimentar muito mais criadores e agricultores do que o método dos caçadores-coletores. Nas sociedades humanas que possuíam animais domésticos, eles alimentavam mais gente de quatro maneiras distintas: ao

fornecer carne, leite e fertilizantes, e ajudando a arar a terra (DIAMOND, 2009 p. 86).

Na verdade, esses aspectos relacionados à evolução da espécie humana foram acontecendo de maneira distinta nas diversas regiões do planeta, e as transformações sociais se deram de modo pontual, especialmente por causa das condições climáticas, que afetavam as populações de maneira diferente em cada região. Por essa razão, os povos foram se desenvolvendo e modificando seu comportamento de acordo com seu próprio ritmo e necessidade. Assim, os povos que apresentavam maior desenvolvimento tecnológico, logo produziram materiais de caça e de guerra, utilizando o ferro e o metal, angariando uma enorme vantagem sobre seus povos vizinhos, subjugando, conquistando, escravizando ou até mesmo exterminando-os. De qualquer forma, em nenhuma dessas épocas mais distantes da História existiu uma mínima preocupação em preservar os recursos naturais que eram empregados. A compreensão corrente era de que os recursos naturais eram inesgotáveis, e o meio ambiente automaticamente se renovaria, e continuaria a fornecer os insumos necessários à subsistência humana perpetuamente.

Os povos antigos buscavam resolver as tarefas diárias de maneira criativa, sem se preocupar com a degradação ambiental. Com o passar do tempo e o crescimento da população, os atos, antes inofensivos, passaram a causar impactos ambientais devido à necessidade de mais recursos. As pessoas foram desenvolvendo formas de ter acesso a alimentos, água, vestimentas e abrigo. Assim, aquilo que faltasse para seu conforto poderia ser produzido e comercializado por outros indivíduos. Inicialmente, o comércio se baseava em trocas, mas com o aumento da produção, havia maior extração dos recursos naturais, abate de animais e consumo de água. Assim, à medida em que a população aumentava, as tarefas diárias tornavam-se mais complexas. O que antes era feito somente para si, passa agora a ser feito para vender ou como prestação de serviço. As técnicas da indústria e da agricultura foram se aprimorando, refletindo na melhoria da qualidade alimentar, no aumento da produção agrícola e no controle das pestes, pragas e doenças. Algumas sociedades ainda tentavam conservar suas estruturas agrícolas, entretanto, o processo de industrialização foi inevitável. Esse processo colocou no mercado diferentes produtos, o que fez com que as pessoas passassem a necessitar de utensílios que poderiam facilitar seu dia a dia, usando menos força e ganhando mais tempo (CHAVES, 2020 p. 11).

QUANTO MAIS DESENVOLVIMENTO, MAIS EXPLORAÇÃO E MAIS DEGRADAÇÃO

Com o desenvolvimento das civilizações, um dos bens mais procurados foi a madeira, e sua extração foi se expandindo e se consolidando como matéria-prima fundamental, tanto na construção civil, quanto nos utensílios domésticos e na construção de embarcações, fazendo com que a indústria naval se desenvolvesse e se expandisse, principalmente com o

avanço das campanhas marítimas que demandavam um consumo cada vez maior de madeiras nobres. Além disso, as madeiras tornaram-se essenciais na confecção de portas, escadas, janelas, soalhos, pisos, paredes, telhados e materiais para decoração, fazendo com que a procura por madeira crescesse exponencialmente e gerasse uma exploração desenfreada, desencadeando a devastação florestal que hoje existe.

Cabe ressaltar que o período histórico conhecido como “O Período das Grandes Navegações” foi responsável por impulsionar o comércio mundial, e quando as expedições marítimas alcançaram os novos continentes, a exploração das novas colônias foi imediata, e a extração de suas riquezas naturais sem qualquer planejamento ou cuidado foi o padrão estabelecido. O Brasil é um exemplo claro de uma atuação extrativista abusiva, que teve retirados minérios, diamantes, ouro, e o próprio pau-brasil, madeira que originou o nome da nação.

No período que vai do século XVII ao XIX, os novos inventos possibilitaram uma produção em larga escala, aumentando a oferta de bens de consumo. Com o aumento da população mundial, a produção de mercadorias teve de ser ampliada para atender às novas demandas. Não era mais possível comercializar somente o excedente, era preciso produzir mais e criar um mercado consumidor. As atividades econômicas passaram a transformar os recursos naturais em produtos manufaturados, em grande escala. A utilização de maquinário fabril exigia mão de obra especializada, além de matéria-prima e energia para movimentar as máquinas. O comércio se tornou intenso e muitos bairros operários surgiram nos arredores das fábricas. O processo de industrialização e urbanização cooperou para a constituição de uma sociedade de consumo que, além de agravar a pobreza e a desigualdade social, aumentou a geração de problemas ambientais em escala global (CHAVES, 2020 p. 20).

Nos dias atuais, o que se observa é um movimento corporativo que se consolida pela busca constante e frenética por tecnologias inovadoras, em especial as grandes empresas multinacionais, num mercado que procura a todo custo aumentar suas vendas e manter sua clientela. O que se tem visto é que inúmeras corporações criam uma falsa necessidade por novos produtos, e os consumidores acabam substituindo seus dispositivos e aparelhos por outros presumivelmente mais novos, mais potentes e mais avançados, contribuindo para um acúmulo de aparelhos e resíduos descartados sem critério, prejudicando o meio ambiente, poluindo os mares e os rios com um lixo industrial liberado sem tratamento algum.

Diversas substâncias tóxicas como chumbo, mercúrio e metais pesados são lançadas diariamente nas águas provocando a contaminação de comunidades inteiras, afetando suas plantações, seus animais e seu habitat natural, e muitos são os povoados que, por dependerem essencialmente dos rios e do solo para sobreviverem, acabam sendo fortemente impactados por essa contaminação, muitas vezes irreversível, que contribui severamente para

a devastação do meio ambiente e para extinção de diversas espécies de animais e plantas. Nesse sentido, rios poluídos, solo degradado, chuvas ácidas, erosão, desmatamento, seca, aquecimento global e efeito estufa, são consequências do comportamento irresponsável e despreocupado que se iniciou na pré-história, e que se perpetua até hoje, promovendo danos lamentáveis e irreparáveis à sociedade atual, e trazendo perspectivas sombrias para as gerações futuras.

A IMPORTÂNCIA DE UMA CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL E CLIMÁTICA

Conscienizar e sensibilizar a sociedade contemporânea sobre a gravidade do cenário ambiental atual, para dessa forma produzir um impacto social que encoraje uma efetiva e entusiasmada transformação comportamental em cada indivíduo, é o objetivo da educação ambiental, que busca proporcionar uma mobilização que alcance as comunidades e avance para os municípios e estados brasileiros. A educação ambiental desenvolve processos em que o indivíduo e a coletividade constroem conceitos, conhecimentos, valores, comportamentos e atitudes focados na preservação do meio ambiente, espalhando a convicção de que os recursos naturais são um bem de uso comum das populações e necessários à vida. Com esta finalidade, e sob essas premissas, foi desenvolvida a Política Nacional de Educação Ambiental, PNEA, que estabelece a educação ambiental como um componente fundamental e permanente da educação básica, e que deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo nacional.

Assim, a PNEA se consolida por promulgar uma legislação totalmente contextualizada no campo da Educação Ambiental, a qual estabelece, na LEI de nº 9.795/1999, um parecer a respeito dessa modalidade, onde se destacam importantes providências como:

São princípios básicos da Educação Ambiental:

- I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo.
- II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.
- III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

São objetivos fundamentais da Educação Ambiental:

I – o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II – a garantia de democratização das informações ambientais;

III – o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV – o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V – o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação da integração com a ciência e a tecnologia;

“VII – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (INSTITUTO CHICO MENDES, 2018).

A educação ambiental tem como um de seus objetivos a construção de uma conexão entre o ser humano e a natureza, visando despertar o indivíduo sobre sua percepção quanto aos temas relacionados ao meio ambiente e aos impactos nos quais ele é submetido, enfatizando a necessidade de uma atenção constante para suas ações, evitando que elas venham prejudicar a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade. Assim, é fundamental que a Educação Ambiental esteja direcionada a todos os indivíduos, de todas as idades, em todas as localidades, entretanto, para que essa conscientização se fortaleça, é essencial que a escola tome a frente nesse processo, atuando como agente de transformação junto às crianças do berçário ao ensino médio, o que certamente produzirá impactos gigantescos em toda uma geração, que desenvolverá, inevitavelmente, uma viva consciência sobre a importância da preservação do meio ambiente. Além disso, a capacidade que as crianças têm de influenciar os adultos para a urgência e a gravidade do tema é notável, promovendo uma conscientização que extrapola o ambiente escolar, tornando-se uma prática contínua e presente no cotidiano de toda a sociedade brasileira.

Assim, a Educação Ambiental, em seu sentido mais amplo, procura estabelecer a forma como os costumes, valores e hábitos que intencionem a construção de uma relação mais profunda e respeitosa entre homem e natureza devem ser transmitidos. A Educação Ambiental tem a pretensão de estabelecer um processo contínuo e qualificado na elaboração de conteúdos destinados a esta área do conhecimento, assim, pretende ela, promover um contexto em que as sociedades sejam mais justas, ecologicamente equilibradas, e que considerem como questão prioritária a preservação ambiental.

O objetivo da educação ambiental é desenvolver uma perspectiva de ação holística, relacionando o homem à natureza. Para isso, leva em consideração que os recursos naturais são limitados e que o principal responsável pela degradação é o ser humano. No entanto, apesar de ser um tema relativamente controverso, não existe nenhuma sociedade no mundo que não promova algum tipo de agressão ambiental. Ainda que haja relação direta entre o progresso e o consumo dos bens naturais, o baixo desenvolvimento não elimina os efeitos da intervenção humana no meio ambiente. Mesmo as atividades agrícolas dos mais primitivos vilarejos promovem suas mudanças no curso da natureza. Os objetivos da educação sobre o meio ambiente, portanto, não estão relacionados à impossível supressão do efeito do homem sobre ele, mas na busca da harmonia de suas ações com o ecossistema. Para tanto, ela trabalha com as seguintes metas: promoção da conscientização e da sensibilidade ao meio ambiente; desenvolvimento do conhecimento e da compreensão dos problemas ambientais; motivação para ações de melhoria e manutenção da qualidade ambiental e engajamento nas atividades que levem à resolução dos problemas ambientais. É importante ressaltar que a educação do meio ambiente não defende um único ponto de vista particular, mas ensina os indivíduos sobre como avaliar os diversos aspectos envolvidos na resolução de um problema, e a buscar a melhor solução possível dentro do contexto existente (FIA BUSINESS SCHOLL, 2022).

Já a educação climática procura se ocupar com conceitos emblemáticos que pareciam estar extremamente distantes, pois um bloco de gelo se despreendendo da camada polar, ou o avanço dos oceanos em países nórdicos, transmitia a ideia de algo irregular e nocivo, mas que estava acontecendo a milhas de distância da realidade brasileira. No entanto, as seguidas ondas de calor em todas as regiões do país, acompanhadas de enchentes devastadoras e temperaturas que ora estão excessivamente altas ora imensamente baixas, têm se confirmado como uma realidade que atinge em cheio a população brasileira. Este contexto tem provocado uma reflexão acerca da conscientização da sociedade, e, dessa forma, foi promulgada em 2024 a Lei 14.926, cujo intento é trabalhar nas salas de aula os temas: mudanças de clima e proteção da biodiversidade, essa nova legislação se incorpora à Lei 9.795 de 1999, adicionando o estudo desses temas entre os objetivos da educação ambiental a partir do ano letivo de 2025.

Pelo texto, as escolas deverão estimular estudantes a participar de ações de prevenção e diminuição das mudanças climáticas. O objetivo da inclusão dos novos temas na lei é garantir que os projetos pedagógicos, na educação básica e no ensino superior, contem com atividades relacionadas aos riscos e emergências socioambientais e a outros aspectos relacionados à questão ambiental e climática (AGÊNCIA SENADO, 2024).

Portanto, a educação climática, no contexto da educação ambiental, tem adquirido cada vez mais relevância, propondo um despertar das pessoas por meio da conscientização de como a relação ser humano e natureza deve ocorrer, resgatando uma ligação de interdependência, ou seja, reconhecer que a natureza pertence às pessoas e estas pertencem

à natureza. Estes valores são importantes para a compreensão de que a degradação do meio ambiente trará impactos na sua própria sobrevivência. Além disso, quando cada indivíduo compreende que os recursos que a natureza oferece são indispensáveis à vida, são limitados e podem acabar caso não sejam preservados, se esgotarão por absoluta consequência das ações do próprio ser humano, surge a necessidade de se estabelecer um compromisso com atitudes voltadas à preservação e à recuperação dos recursos naturais. A escola, como agente transformador da visão social, deve utilizar os conceitos da educação ambiental e climática para ensinar como estes problemas são produzidos, e quais as medidas que devem ser adotadas para coibir e minimizar os impactos causados no meio ambiente e na natureza.

SOLUÇÕES SUSTENTÁVEIS E SUSTENTABILIDADE FORMAM CIDADÃOS SUSTENTÁVEIS

A sustentabilidade tem como proposta estabelecer uma relação equilibrada entre a preservação do meio ambiente e os recursos que ele tem para oferecer, tudo na perspectiva das necessidades humanas. A sustentabilidade evidencia uma urgente conscientização a respeito das maneiras como as sociedades têm explorado os recursos naturais e como propor alternativas que evitem que estes recursos se esgotem. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável sugerem uma reflexão por parte da sociedade quanto ao fato de que os recursos naturais são finitos e tendem a se esgotar, mesmo recursos tão abundantes como a água, o ar e os alimentos. Essa reflexão expõe o caráter de urgência que a comunidade científica aplica a esta temática, além de consolidar a exata noção de que o meio ambiente está sendo atacado de forma intensa, e a conscientização, além de uma imediata aplicação de medidas efetivas no combate à degradação ambiental, se fazem demasiadamente urgentes.

Portanto, o desenvolvimento sustentável refere-se ao desenvolvimento socioeconômico, político e cultural atrelado à preservação do meio ambiente. Sendo assim, as práticas capitalistas associadas ao consumo devem estar em equilíbrio com a sustentabilidade, visando aos avanços no campo social e econômico, mas sem prejudicar a natureza. É a garantia do suprimento das necessidades da geração futura por meio da conservação dos recursos naturais. Esse termo surgiu no relatório desenvolvido pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento apresentado em 1987, conhecido como Relatório de Brundtland ou Nosso Futuro Comum. O relatório traz a definição de desenvolvimento sustentável como: “O desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”. De acordo com o relatório, para que o desenvolvimento sustentável seja alcançado, é preciso primeiramente atender às necessidades básicas da sociedade, nos setores da saúde e educação, no que diz respeito à alimentação e moradia. E, para isso, a Organização das Nações Unidas definiu, ao longo de inúmeras conferências ambientais, diversos objetivos a serem alcançados, a fim de que os países consigam alcançar um desenvolvimento atrelado à sustentabilidade (BRASIL ESCOLA, 2021).

A ONU, Organização das Nações Unidas, preparou uma pauta referente à Sustentabilidade, em 2015, cujos principais objetivos passam pela erradicação da pobreza, a extinção da fome e a garantia de uma vida saudável com base em uma agricultura sustentável. Tais ações têm caráter global e o prazo estimado para que já estejam em pleno desenvolvimento é 2030. Todavia, especialistas entendem que estas medidas só podem ser alcançadas por meio do desenvolvimento socioeconômico. No entanto, este desenvolvimento é um dos principais motivos da exploração desenfreada dos recursos naturais, pois quanto maior for a qualidade de vida, maior será o consumo, e maior será a extração dos recursos que fornecem as matérias primas necessárias a atender esse consumo. Assim, a sustentabilidade não se ocupa apenas com as demandas ecológicas, mas também com os aspectos sociais como o fim da desigualdade social. Portanto, a sustentabilidade pode ser enxergada como a meta a se buscar, enquanto que o desenvolvimento sustentável engloba os métodos ou mecanismos para se atingir esta meta.

A sustentabilidade é tratada por meio de três dimensões que indicam um equilíbrio harmonioso entre as esferas social, ambiental e econômica. Esse tripé corresponde a uma tendência das empresas que passaram a se comprometer com a sustentabilidade. As principais características das três dimensões são: 1-Sustentabilidade Ambiental: refere-se à preservação do meio ambiente de maneira que a sociedade encontre o equilíbrio entre o suprimento de suas necessidades e o uso racional dos recursos naturais, sem prejudicar a natureza. 2- Sustentabilidade Social: refere-se à participação ativa da população no que tange ao desenvolvimento social por meio da elaboração de propostas que visem ao bem-estar e igualdade para todos em consonância com a preservação do meio ambiente. 3- Sustentabilidade Econômica: refere-se ao modelo de desenvolvimento econômico que visa à exploração dos recursos naturais de maneira sustentável, sem prejudicar o suprimento das necessidades da geração futura (BRASIL ESCOLA, 2022).

É necessário ressaltar que muitas empresas, e a sociedade como um todo, estão buscando formas de engajamento e de produção de soluções sustentáveis. As empresas que se utilizam de práticas sustentáveis estão sendo muito mais aceitas no mercado e, conseqüentemente, tendem a conquistar um número muito maior de clientes. Portanto, não há dúvidas de que as soluções sustentáveis estão sendo cada vez mais apreciadas, e a expectativa é que cada vez mais práticas sustentáveis inovadoras sejam criadas e aplicadas no mundo corporativo.

O que são soluções sustentáveis? Soluções sustentáveis são aquelas que reduzem ou eliminam os impactos negativos sobre o meio ambiente, como: climatização e iluminação naturais; materiais recicláveis, biodegradáveis, menos poluentes; sistemas digitais ou digitalizados; tratamento de resíduos industriais; fontes alternativas de energia elétrica e muitas outras. Essas

soluções podem ser aplicadas em residências, empresas, indústrias, estabelecimentos de saúde e educação, clubes e academias. Enfim, em qualquer tipo de construção e em diferentes atividades econômicas (HCC ENERGIA SOLAR, 2022).

Nesse sentido, ao considerar que a escola é o espaço destinado à transmissão de saberes e à formação de cidadãos autônomos e participativos na sociedade, ela se constitui no ambiente apropriado para o desenvolvimento da conscientização sobre a importância dos temas da educação ambiental e climática. Estes conceitos devem ser apresentados de maneira interdisciplinar em seus conteúdos relacionados ao ser humano e à natureza. O intuito é permitir que os alunos tenham a exata noção de que a atuação negativa praticada pelas gerações passadas, prejudicou sensivelmente a natureza, mas, a partir de agora, essa realidade pode ser transformada mediante o seu próprio engajamento no processo.

Portanto, ensinar aos alunos a importância de se reduzir os danos ambientais causados pelo homem é extremamente significativo para a construção de uma consciência responsável, ou seja, alunos sustentáveis. Esse engajamento na causa ambientalista passa pela aplicação de medidas simples, mas frequentes, que possibilitem aos alunos um real protagonismo no processo. Por mais simples que as tarefas possam parecer, elas criarão hábitos permanentes de sustentabilidade. O importante é que as crianças obtenham uma real consciência de que, mesmo pequenas mudanças comportamentais, são de grande valor para o meio ambiente:

Instalar lixeiras de coleta seletiva. Na coleta seletiva, o lixo é separado de acordo com o material do qual é feito: plásticos, vidros, metais, papéis ou materiais orgânicos. A escola pode espalhar as lixeiras em locais de fácil acesso e instruir os alunos sobre quais materiais jogar em cada uma e de que forma esse lixo pode ser reciclado. Essa é uma excelente maneira de fazer do descarte consciente de lixo um hábito! Caso a instituição não tenha recursos para comprar as lixeiras especiais de coleta seletiva, ela pode incentivar os próprios alunos a prepararem recipientes para coleta com os materiais existentes no meio escolar, como caixas e sacolas. **Criar hortas comunitárias.** Por meio de ações de cultivo, plantação e manutenção da horta, a escola desenvolve nos alunos o sentimento de cuidado e proteção com a natureza. Desde escolher as sementes e mudas, aprender a lidar com a terra, regar e cuidar de cada espécie e entender a hora certa de colher. O processo pode envolver toda a comunidade escolar, proporcionando uma aprendizagem divertida, produtiva e viva. O melhor é que depois os alimentos possam ser consumidos nas merendas e lanches da escola. **Reutilizar e trocar livros.** Que tal organizar uma biblioteca com livros usados? Além de ser uma ótima forma de incentivar o hábito da leitura, a dinâmica ajuda os alunos a entenderem a importância de cuidar do material para que ele possa ser aproveitado por outras pessoas! Esse caminho também pode ser seguido com os livros didáticos. A reutilização ajuda a economizar na compra do material escolar e ainda contribui para a conservação do meio ambiente, reduzindo o consumo de papel. Uma alternativa é comprar em sebos, lojas que vendem livros usados. **Incentivar a reciclagem e o reaproveitamento de materiais.** Folhas de papel, garrafas pet, caixas de leite, latinhas... A escola pode incentivar os alunos a darem um novo sentido aos materiais que seriam descartados na natureza. Além de reduzir o descarte de lixo, essa é uma excelente oportunidade para estimular a criatividade!

Enquanto montam brinquedos, presentes e enfeites, os alunos aprendem, na prática, que o lixo pode ser reaproveitado. **Evitar o desperdício de água** - Reaproveite a água da chuva! Com sistemas de captação de água de chuva, a escola pode realizar a limpeza de áreas externas e até mesmo irrigar jardins, plantas e hortas! A conscientização acerca do desperdício de água também é importante. A escola pode espalhar mensagens de economia de água nos banheiros, orientando os alunos a fecharem a torneira enquanto escovam os dentes, por exemplo. As placas de aviso podem ser confeccionadas pelos próprios alunos (BLOG VIVESCER, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conscientização ambiental vem adquirindo espaço e notoriedade na sociedade contemporânea, entretanto, apesar de novo e polêmico, o tema é extremamente urgente, e a conscientização e o conhecimento são componentes indispensáveis para o engajamento na luta contra a degradação do meio ambiente. Os recursos que a natureza proporciona são imprescindíveis às necessidades humanas, todavia, são esgotáveis, e a preservação do meio ambiente é fundamental para que eles continuem a ser fornecidos. Assim, a maneira como preservar e reutilizar estes recursos é o objeto de atenção da educação ambiental, que deve conscientizar a todos os indivíduos em todas as partes do mundo.

No entanto, num cenário mais recente, que atinge em cheio a sociedade brasileira, onde foram registradas calamidades relacionadas ao clima, como fortes ondas de calor, secas prolongadas e enchentes devastadoras, foi constatada a necessidade de ampliar o campo da educação ambiental, adicionando a proposta da educação climática, visando conscientizar as crianças da rede básica de ensino a adotar um comportamento sustentável em defesa do meio ambiente. Assim, considerando que a escola possui a fundamental atribuição de formar cidadãos preparados para a vida em sociedade, consistindo-se num verdadeiro agente de transformação social, ela se propõe a realizar este despertar em seus alunos.

Neste cenário, a sustentabilidade e as soluções sustentáveis aparecem como elementos de defesa do equilíbrio e preservação do meio ambiente no contexto dos impactos causados pelas práticas devastadoras que a extração dos recursos naturais tem produzido. Sabendo que é preciso extrair da natureza os recursos para a produção de materiais imprescindíveis à vida e ao bem estar, se faz necessário propor alternativas de preservação para evitar impactos prejudiciais ao meio ambiente. Esse é exatamente o objetivo do desenvolvimento sustentável, ou seja, já que o desenvolvimento do ser humano é inevitável, é crucial que ele se consolide paralelamente à preservação da natureza, para que as novas gerações também tenham a oportunidade de desfrutar uma vida saudável.

As soluções sustentáveis estão sendo desenvolvidas em todas as esferas, ou seja, nas casas, nas empresas e nas instituições, promovendo a mudança para fontes limpas de energia como a solar, a climatização natural dos ambientes, a utilização de materiais biodegradáveis e a reciclagem do lixo. Estes são exemplos de respostas que a educação ambiental já tem proporcionado. Dessa forma, a conscientização dos alunos, e seu engajamento na causa ambientalista, passam, inevitavelmente, pela escola. Atitudes simples praticadas no espaço escolar, como coleta de lixo seletiva, reutilização de livros e materiais, criação de hortas comunitárias, reuso da água pluvial, contenção do desperdício da água, são todas ações simples e básicas, mas importantíssimas para transformar a sociedade, formando alunos sustentáveis, e causando impacto nas novas gerações que habitarão este planeta sabendo exatamente como preservar a natureza.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO, **Lei inclui mudança climática e biodiversidade na educação ambiental**. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/07/18/lei-inclui-mudanca-climatica-e-biodiversidade-na-educacao-ambiental#:~:text=A%20partir%20de%202025%2C%20as,Uni%C3%A3o%20desta%20quinta%20\(18\)](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/07/18/lei-inclui-mudanca-climatica-e-biodiversidade-na-educacao-ambiental#:~:text=A%20partir%20de%202025%2C%20as,Uni%C3%A3o%20desta%20quinta%20(18)). Acesso em 30 abr. 2025.

BRASIL ESCOLA, **O que é sustentabilidade ambiental?** Disponível em <https://brasil.escola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-sustentabilidade.htm>. Acesso em 28 abr. 2025.

BRASIL ESCOLA, **Sustentabilidade** Disponível em <https://brasilescola.uol.com.br/educacao/sustentabilidade.htm> Acesso em 22 abr. 2025.

BLOG VIVESCER, **Práticas Sustentáveis**. Disponível em: <https://vivescer.org.br/praticas-sustentaveis/?gclid=EAlalQobChMI26GN6sn>. Acesso em 28 abr. 2025.

CHAVES, A. A. P, **Educação Ambiental**. Curitiba, IESDE, 2020.

DIAMOND, J. **Armas, germes e aço: os destinos das sociedades humanas**. Rio de Janeiro, Record, 2009.

FIA BUSINESS SCHOOL, **Educação Ambiental**. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/educacao-ambiental/>. Acesso em 22 abr. 2025.

HCC ENERGIA SOLAR, **Tudo o que você precisa saber sobre energia solar**. Disponível em: <https://hccenergiasolar.com.br/tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-solucoes-sustentaveis/>. Acesso em 30 abr. 2025.

INSTITUTO CHICO MENDES. Educação Ambiental Políticas e PNEA. Disponível em <https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/politicas/pnea.html>. Acesso em 22 abr 2025.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO NAS ESCOLAS

Ângela de Oliveira França Ribeiro

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em: Orientação Educacional, Gestão Escolar e Educação Digital, Ensino de Artes, Alfabetização e letramento e Docência no Ensino Superior.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo explorar o papel crucial e multifacetado da escola na educação climática. Já que a escola não se limita à transmissora de conhecimento científico sobre as mudanças climáticas, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico, na promoção de valores e atitudes sustentáveis, no estímulo à ação e ao engajamento, e na formação de cidadãos conscientes e ativos. Discute os desafios e oportunidades no estabelecimento efetivo da educação climática no ambiente escolar, destacando a importância de integrar o tema de forma transversal, capacitar os educadores e envolver os estudantes em experiências práticas. Conclui-se que a escola é um suporte essencial na construção de uma sociedade mais resiliente e engajada na busca por soluções para a crise climática.

Palavras-Chave: Educação climática, Mudanças climáticas, Conscientização, Sustentabilidade

INTRODUÇÃO

As alterações climáticas, impulsionadas pela atividade humana, representam uma ameaça para o futuro de nosso planeta e à sociedade. Seus impactos, que se manifestam em eventos climáticos extremos, elevação do nível do mar, perda de biodiversidade e insegurança alimentar, exigem uma resposta global urgente e coordenada. Nesse contexto preocupante, a educação emerge como uma ferramenta poderosa para promover a conscientização, estimular a compreensão e capacitar as futuras gerações a enfrentar os desafios climáticos. A escola, como instituição central na formação de indivíduos e na construção de uma estrutura

social, assume um papel multifacetado e indispensável na educação climática, indo além da simples transmissão de informações científicas.

Este artigo se propõe a analisar as diversas dimensões desse papel, investigando como a escola pode atuar como um catalisador para a ação climática e para a formação de cidadãos engajados e responsáveis em relação ao futuro do planeta.

DESENVOLVIMENTO

As atribuições da escola na educação climática abrange uma série de atuações, que se interconectam para formar indivíduos capazes de compreender a complexidade do problema e agir em prol de soluções sustentáveis.

DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E COMPREENSÃO SISTÊMICA

A escola é um espaço fundamental para introduzir os estudantes aos fundamentos científicos das mudanças climáticas. Através de currículos bem estruturados e abordagens pedagógicas eficazes, os alunos podem compreender as causas antropogênicas do aquecimento global, os mecanismos do efeito estufa, as evidências dos impactos climáticos e as projeções futuras baseadas em modelos científicos (IPCC, 2021). A integração do tema em diversas disciplinas, como ciências, geografia, física e química, permite uma compreensão mais holística e contextualizada das interconexões entre os sistemas naturais e as atividades humanas. Ao desenvolver uma base consistente de conhecimento científico, os estudantes se tornam mais aptos a discernir informações confiáveis de desinformação e a formar opiniões embasadas sobre as políticas e ações climáticas.

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E DA ALFABETIZAÇÃO MUDIÁTICA

Diante do crescente volume de informações, muitas vezes contraditórias ou tendenciosas, que circulam sobre as mudanças climáticas, a escola tem um papel crucial no desenvolvimento do pensamento crítico e da alfabetização midiática nos estudantes. Isso envolve ensinar os alunos a analisar fontes de informação, identificar vieses, avaliar a qualidade das evidências e construir argumentos lógicos e bem fundamentados (UNESCO,

2023). Ao promover a capacidade de questionar, investigar e analisar criticamente as narrativas climáticas, a escola capacita os jovens a se tornarem consumidores de informação mais conscientes.

A mídia desempenha um papel significativo na forma como percebemos e entendemos as questões ambientais. Notícias, documentários, publicidade e até mesmo o entretenimento moldam nossas opiniões e influenciam nossos comportamentos. No entanto, nem toda informação é precisa, imparcial ou completa. A alfabetização midiática ensina os alunos a questionar a origem, o propósito e as técnicas persuasivas utilizadas nas mensagens midiáticas. Eles aprendem a identificar vieses, reconhecer informações falsas ou manipuladas e a discernir entre fontes confiáveis e não confiáveis.

Ao desenvolver habilidades de análise midiática, os alunos se tornam mais aptos a compreender a complexidade dos problemas ambientais, como as mudanças climáticas, o desmatamento, a poluição e a perda de biodiversidade. Essa compreensão crítica é fundamental para que os jovens desenvolvam uma consciência ambiental sólida e se sintam motivados a agir.

A integração da alfabetização midiática no currículo escolar pode ocorrer de diversas formas, permeando diferentes disciplinas. Permitindo que os alunos desenvolvam um olhar crítico sobre o mundo ao seu redor, aplicando essas habilidades em diversas situações.

Os professores desempenham um papel fundamental nesse processo. Mas primeiramente, é preciso que eles próprios desenvolvam suas habilidades de alfabetização midiática para assim guiar os alunos nessa jornada. Além disso, devem criar espaços de discussão e reflexão em sala de aula, incentivando os alunos a compartilhar suas opiniões e a construir conhecimento de forma colaborativa.

PROMOÇÃO DE VALORES E ATITUDES DE SUSTENTABILIDADE

A educação climática na escola vai além da dimensão cognitiva e busca influenciar a esfera dos valores e das atitudes. Ao promover discussões sobre ética ambiental, justiça climática, responsabilidade intergeracional e a interdependência entre os seres humanos e o meio ambiente, a escola pode cultivar um senso de pertencimento e cuidado com o planeta (UNICEF, 2021). Situações e atividades que incentivam a empatia, a colaboração, o respeito pela diversidade e a valorização da natureza contribuem para a formação de cidadãos com uma forte consciência ambiental e um compromisso com práticas sustentáveis em seu cotidiano.

AÇÕES E PROJETOS QUE PODEM CONTRIBUIR

Criação de clubes ecológicos e grêmios estudantis com foco em sustentabilidade.

- Desenvolvimento de projetos de compostagem e jardinagem escolar.
- Organização de campanhas de conscientização sobre o consumo de água e energia.
- Realização de visitas a espaços naturais e atividades de educação ambiental ao ar livre.

- Implementação de programas de coleta seletiva e reciclagem na escola.

Ao promover e incentivar valores e atitudes de sustentabilidade, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e engajados na construção de um futuro mais justo e ambientalmente equilibrado. A integração da sustentabilidade no ambiente escolar não se limita ao ensino de conteúdos, mas envolve a adoção de práticas cotidianas que reflitam o compromisso com um futuro sustentável.

ESTÍMULO À AÇÃO E AO ENGAJAMENTO CÍVICO

A escola não deve ser apenas um espaço de aprendizado teórico, mas também um local estimulador para a ação e o engajamento dos estudantes em questões climáticas. A criação de clubes ambientais, a organização de projetos de sustentabilidade na escola e na comunidade, a participação em campanhas de conscientização e o envolvimento em iniciativas de advocacy podem despertar o interesse e a motivação dos jovens para se tornarem agentes de mudança (Kahane et al., 2021).

Ao proporcionar oportunidades para que os estudantes apliquem seus conhecimentos e habilidades na resolução de problemas reais, a escola fomenta um senso de engajamento e a crença na sua capacidade de fazer a diferença.

Ao trabalhar temas como o efeito estufa, o aumento do nível do mar, a perda de biodiversidade e os eventos climáticos extremos de forma didática e contextualizada, os estudantes desenvolvem uma base sólida para analisar criticamente as informações e formar suas próprias opiniões.

A escola, como instituição de ensino pode se tornar um exemplo de práticas sustentáveis, adotando medidas como a redução do consumo de energia e água, a gestão

adequada de resíduos, o uso de materiais ecológicos e a promoção de uma alimentação saudável e de baixo impacto ambiental. Ao vivenciar a sustentabilidade no seu dia a dia, os alunos internalizam esses valores e se tornam mais propensos a adotá-los em suas vidas.

Por meio da educação climática, a escola cumpre seu papel fundamental na formação de cidadãos globais conscientes e engajados na construção de um planeta mais sustentável para todos.

FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CONSCIENTES E RESPONSÁVEIS

O papel multifacetado da escola na educação climática colabora para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades em relação ao meio ambiente e comprometidos na construção de um futuro mais sustentável e equitativo. Ao integrar as dimensões cognitiva, ética, social e prática da educação climática, a escola capacita os jovens a se tornarem defensores do clima, a participarem ativamente em processos democráticos relacionados às políticas ambientais e a adotarem estilos de vida mais sustentáveis (Sterling, 2010).

DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Apesar do seu potencial transformador, a implementação efetiva da educação climática nas escolas enfrenta desafios significativos. A falta de formação específica para professores, a sobrecarga curricular, a escassez de recursos didáticos adequados e a resistência de alguns setores à inclusão do tema podem dificultar o processo (Henderson & Tilbury, 2008). Além disso, a complexidade e a urgência das mudanças climáticas exigem abordagens pedagógicas inovadoras e engajadoras, que vão além da mera transmissão de informações.

No entanto, existem inúmeras oportunidades para fortalecer o papel da escola na educação climática. A integração transversal do tema nos currículos, a oferta de programas de formação continuada para os educadores, a criação de materiais didáticos interdisciplinares e contextualizados, o uso de tecnologias digitais e a promoção de parcerias com organizações da sociedade civil, universidades e outras instituições podem impulsionar a efetividade da educação climática (Gough, 2002). Além disso, a crescente conscientização da sociedade sobre a importância da ação climática cria um ambiente favorável para o fortalecimento da educação climática nas escolas.

A IMPORTÂNCIA DA CRIAÇÃO DE HORTAS E JARDINS ESCOLARES, SEUS GANHOS PEDAGÓGICOS E EDUCACIONAIS

Aprendizagem Significativa e Interdisciplinaridade: As hortas e jardins oferecem um laboratório vivo que facilita a aprendizagem prática e contextualizada de diversos conteúdos curriculares, como ciências, matemática, geografia, história e até mesmo língua portuguesa e artes (Santos et al., 2018; Cribb, 2010). O contato direto com o ciclo de vida das plantas, o cuidado com o solo e a observação dos fenômenos naturais tornam o aprendizado mais concreto e engajador (Cancelier, Beling & Facco, 2020).

Educação Ambiental e Conscientização Ecológica: O engajamento com a criação e manutenção de espaços verdes na escola promove a conscientização sobre questões ambientais, como a importância da biodiversidade, o ciclo da matéria orgânica, a produção de alimentos sustentáveis e a necessidade de práticas ecológicas (Brasil, 1999; Morgado, 2006). Os alunos aprendem sobre o impacto de suas ações no meio ambiente e desenvolvem atitudes mais responsáveis e sustentáveis (Cribb, 2010).

Alimentação Saudável e Nutrição: As hortas escolares podem contribuir significativamente para a educação alimentar e nutricional, incentivando o consumo de frutas, verduras e legumes frescos e cultivados pelos próprios alunos (Jesus Eno, Luna & Lima, 2016; Gatto et al., s.d.). Promover aos alunos o contato com o processo de produção dos alimentos pode aumentar o interesse dos estudantes por uma dieta mais equilibrada e consciente.

Desenvolvimento de Habilidades e Valores: A atividade em ambientes como horta e no jardim estimula o desenvolvimento de diversas habilidades importantes, como o trabalho em equipe, a responsabilidade, a paciência, a observação, a resolução de problemas e o senso de cuidado (Cribb, 2010). Além disso, promove valores como a cooperação, a solidariedade e o respeito pela natureza (Cribb, 2010).

BENEFÍCIOS SOCIAIS E EMOCIONAIS

Otimização do Clima Escolar: A criação de espaços verdes e acolhedores na escola pode contribuir para um ambiente mais agradável e estimulante, favorecendo o bem-estar de alunos, professores e funcionários (Morgado, 2006).

Integração e Socialização: As atividades na horta e no jardim proporcionam oportunidades para a interação social, o trabalho colaborativo e a troca de conhecimentos entre os membros da comunidade escolar (Arroyo, 2000).

Redução do Estresse e Ansiedade: O contato com a natureza tem demonstrado efeitos positivos na saúde mental, auxiliando na redução do estresse e da ansiedade (Wells, 2000). Os espaços verdes na escola podem oferecer momentos de relaxamento e bem-estar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola desempenha um papel plurifacetado e imprescindível na educação climática. Ao disseminar conhecimento científico, desenvolver o pensamento crítico, promover valores de sustentabilidade, estimular a ação e o engajamento e formar cidadãos conscientes e responsáveis, a escola se configura como um pilar essencial na construção de uma sociedade mais resiliente e engajada na busca por soluções para a crise climática.

Superar os desafios existentes e aproveitar as oportunidades para fortalecer a educação climática no ambiente escolar é um investimento crucial no futuro do planeta e no bem-estar das próximas gerações.

Como espaço de aprendizado e de formação de valores, tem a responsabilidade e o potencial de capacitar os jovens a se tornarem os agentes de mudança necessários para enfrentar o maior desafio de nosso tempo.

A implementação de hortas e jardins escolares representa, portanto, uma excelente estratégia na promoção da aprendizagem, a conscientização ambiental, a saúde, o desenvolvimento de habilidades e o bem-estar da comunidade escolar, justificando o investimento e o apoio a essas iniciativas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Por uma outra escola**. São Paulo, Editora Vozes, 2000.

BRASIL, Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**.

CANXELIER, J. W, BELING, R. R. FACCO, K. **A Educação ambiental e o papel da horta na educação básica**. *Revista de Geografia (UFPE)*, 37(3), 201-209, 2020.

CRIBB, S. L. S. P. **Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente.** REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente, 3(1), 47-60 (2020).

GOUGH, N. **Pensar/agir logicamente: Educação para uma cidadania global em um mundo globalizado.** *Educational Philosophy and Theory*, 34(1), 87-103.

JESUS, E. G. LUNA, R. R. LIMA, R. A. Horta na escola: incentivo ao cultivo e a interação com o meio ambiente. *Revista Gestão & Tecnologia*, 16(1), 250-257, 2016.

MORGADO, F. S. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

SANTOS, A. P. da S. **Implantação de hortas escolares: a Educação Ambiental começa desde a infância.** In: Congresso Internacional das Ciências Agrárias, 2018.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. **"Mudanças climáticas"**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biologia/mudancas-climaticas.htm>. Acesso em 20 mar. 2025.

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
E-Mail: contato@revistaautenticos.com.br
Rua Marquês de Lages, 729 – Ipiranga – São Paulo-SP –CEP 04162-001
Fone: (11) 2947-3283.