

DESAFIOS E INOVAÇÕES NA EDUCAÇÃO: INCLUSÃO, DIVERSIDADE E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS

FRANCISCA SANDRA MENDES DE CARVALHO
DANIELLE DE CASTRO FERREIRA
JARLES LOPES DE MEDEIROS
LIDIANE SOUSA LIMA
ALEXSANDRA DOS SANTOS BARBOSA
(ORGANIZADORES)



**DESAFIOS E INOVAÇÕES NA EDUCAÇÃO: INCLUSÃO,
DIVERSIDADE E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS**



FRANCISCA SANDRA MENDES DE CARVALHO
DANIELLE DE CASTRO FERREIRA
JARLES LOPES DE MEDEIROS
LIDIANE SOUSA LIMA
ALEXSANDRA DOS SANTOS BARBOSA
(ORGANIZADORES)

**DESAFIOS E INOVAÇÕES NA EDUCAÇÃO: INCLUSÃO,
DIVERSIDADE E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS**

1ª Edição

Quipá Editora
2025

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Me. Antoniele Silvana de Melo Souza, Univesidade Estadual do Piauí

Dra. Anny Kariny Feitosa, Instituto Federal do Ceará

Dra. Francione Charapa Alves, Universidade Federal do Cariri

Dra. Maria Eneida Feitosa, Universidade Regional do Cariri

Dra. Mônica Maria Siqueira Damasceno, Instituto Federal do Ceará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D442 Desafios e inovações na educação : inclusão, diversidade e práticas transformadoras /
Organizado por Francisca Sandra Mendes Carvalho ... [et al.]. — Iguatu, CE : Quipá
Editora, 2025.

152 p. : il.

ISBN 978-65-5376-467-5

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-467-5

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Diversidade I. Carvalho, Francisca Sandra Mendes. II.
Título.

CDD 371.9

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada pela Quipá Editora em junho de 2025.

Quipá Editora
www.quipaeditora.com.br
@quipaeditora

APRESENTAÇÃO

A educação tem papel fundamental em um mundo diverso, nesse sentido, conviver com as diferenças possibilita a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, o livro “Desafios e inovações na educação: Inclusão, diversidade e práticas transformadoras” surge com o objetivo de refletir sobre os desafios encontrados na educação, apresentando possibilidades pedagógicas que acolham as diferenças e contribuam para a formação de sujeitos críticos.

Os artigos que compõem a obra apresentam uma abordagem diversificada, discutindo a inclusão, a diversidade e práticas pedagógicas que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, de modo a promover a apreensão do conhecimento por parte dos educandos.

As políticas públicas existentes ainda não são suficientes para atender os desafios da inclusão. Nesse sentido, as escolas têm buscado adotar ações em parceria com as famílias, de modo a atender às diferenças, trazendo a reflexão sobre a importância da família no aprendizado do aluno.

A escola aqui é vista como um espaço de discussão e análise acerca da diversidade, em uma perspectiva antirracista. Apresenta, também, a boneca Abayomi, símbolo da resistência das mulheres negras. Nesse contexto, a figura feminina tem se destacado, alcançando cargos antes não ocupados por mulheres.

Com os temas centrais inclusão e diversidade, este livro é um convite a discutir a educação em sua dimensão mais ampla. Os autores trouxeram estudos relevantes sobre as dimensões afetivas, cognitivas e motoras, e suas implicações na educação, apresentando práticas pedagógicas diferenciadas e reconhecendo a avaliação como parte integrante do processo de ensino.

Desse modo, a leitura desse livro traz reflexões e práticas pedagógicas que buscam aprimorar o ensino, tendo como protagonista os educandos.

*Francisca Sandra Mendes de Carvalho
Danielle de Castro Ferreira
Jarles Lopes de Medeiros
Lidiane Sousa Lima
Alexsandra dos Santos Barbosa*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DOS ALUNOS AUTISTAS	07
<i>Danielle de Castro Ferreira</i>	
<i>Francisca Sandra Mendes de Carvalho</i>	
<i>Isabel de Carvalho Ferreira</i>	
MENINAS NEGRAS NO ENSINO MÉDIO: DISCURSOS E PRÁTICAS DOCENTES ACERCA DA CODEPENDÊNCIA EMOCIONAL NA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL	16
<i>Sônia Maria da Costa Braga</i>	
<i>Elisângela Maria da Silva</i>	
O PAPEL DAS MULHERES NA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS E OPORTUNIDADES	25
<i>Emanuela Alves da Silva Loiola</i>	
<i>Elaine de Jesus Souza</i>	
BONECA ABAYOMI PARA UMA CONSCIÊNCIA ANTIRRACISTA NO FESTIVAL AFROARTE NA ESCOLA WALMIKI SAMPAIO DE ALBUQUERQUE EM MARACANAÚ-CE	40
<i>Eliane Batista Barbosa (Lia Batista)</i>	
FILOSOFIA BRASILEIRA: EPISTEMOLOGIA, PRÁTICA E EMANCIPAÇÃO DO PENSAMENTO.	51
<i>Halwaro Carvalho Freire</i>	
<i>Camila Maria Rodrigues</i>	
A FAMÍLIA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DO FILHO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	60
<i>Francisca Charlenny Freitas de Oliveira</i>	
A PARCERIA FAMÍLIA ESCOLA: CONCEPÇÕES DOCENTES	70
<i>Victoria Marcikelly Almeida Rodrigues</i>	
<i>Jarles Lopes de Medeiros</i>	
LUDICIDADE E AFETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	82
<i>Danielle de Castro Ferreira</i>	
BULLYING: DISCUSSÕES INICIÁTICAS	92
<i>Maria Izamar Braga Rodrigues</i>	
<i>Jarles Lopes de Medeiros</i>	

AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES	98
<i>Francisca Sandra Mendes de Carvalho</i>	
O GÊNERO FÁBULA COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO	108
<i>Amanda Alencar Ferreira Linhares</i>	
<i>Jarles Lopes de Medeiros</i>	
UM ESTUDO DE CASO COM A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA	117
<i>Maristela Meneses de Sá</i>	
<i>Francisca Esmênia de Souza Teixeira</i>	
A ESCUTA E A OBSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	129
<i>Lidiane Sousa Lima</i>	
<i>Renata Glicia Ferrer Pimentel Santiago</i>	
O USO DE JOGO EDUCACIONAL DIGITAL NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS EM AULAS TEÓRICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	137
<i>Marcos Antonio Rocha de Lima</i>	
<i>Antonia Lis de Maria Martins Torres</i>	
<i>Sinara Socorro Duarte Rocha</i>	
SOBRE OS AUTORES	149

FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DOS ALUNOS AUTISTAS

*Danielle de Castro Ferreira
Francisca Sandra Mendes de Carvalho
Isabel de Carvalho Ferreira*

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, as escolas públicas têm adotado ações no sentido de atender as crianças com deficiência, com mudanças na organização pedagógica de modo a acolher as diferenças. Contudo, os desafios da inclusão persistem, visto que as políticas públicas existentes ainda não são suficientes para o atendimento educacional dos alunos com deficiência.

É bem sabido que a academia não prepara o professor para o ensino das crianças com deficiência, uma vez que a realidade da inclusão é bem mais complexa. “As instituições escolares, ao produzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e acolhimento às diferenças[...]” (Prieto, 2006, p. 33).

Este artigo apresenta uma abordagem histórica e social do tema autismo, bem como a importância da formação continuada do professor. O caminho metodológico que orientou as construções dessas reflexões foi realizado com base nos textos de alguns educadores e pesquisas bibliográficas. O artigo tem como inquietação a seguinte pergunta: a formação acadêmica tem preparado o professor para trabalhar com a criança autista? Assim, este trabalho tem como objetivo discorrer acerca do autismo tendo em vista as contribuições da formação continuada do professor para a aprendizagem dos alunos com TEA.

Dessa forma, esse artigo foi estruturado da seguinte maneira: a seção inicial apresenta a história das pessoas com deficiência. A segunda seção, intitulada “Autismo e suas especificidades”, trata de uma abordagem histórica e social sobre o autismo. A terceira seção traz as discussões sobre a importância da formação do professor ao trabalho com os alunos autistas. Nas últimas seções, temos as considerações finais, seguido das referências¹.

¹ Este artigo é um recorte de uma seção da monografia apresentada na conclusão do curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade Estadual do Ceará- Uece com o título *Autismo e a sala de aula: contribuições psicopedagógicas pelo olhar do professor*, de 2021.

A história das pessoas com deficiência

É assegurado, no preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil, o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.

Porém, nem sempre foi assim. De acordo com Glat (1995), a história das pessoas com deficiências foi constituída de maus-tratos, superstições, exclusões e de atitudes segregadoras, pois seus comportamentos e aparência iam de encontro com as regras e normas sociais.

Nos primórdios da história, seguia-se a seleção natural de Darwin, na qual o mais forte sobrevive, selecionava-se basicamente em função da capacidade física, como a força, a agilidade, a destreza e o raciocínio. Nesse sentido, as pessoas com deficiências eram deixadas à margem da sociedade.

Na Idade Antiga, as crianças e os idosos com deficiência eram abandonados em rochedos e deixados para morrer. Na Idade Média, alguns tratamentos delegados aos deficientes começaram a existir, porém de caráter assistencialista. “As crianças com deficiência passaram a ser vistas como cristãos, com alma e, portanto, não poderiam ser sacrificadas” (Glat, 1995, p. 28). Surgiram, assim, as primeiras instituições que abrigavam crianças com deficiência, mantendo-as longe do convívio social. Na Idade Moderna, os avanços na medicina e estudos sobre o tema foram ampliados, porém o atendimento educacional era segregacionista.

Com o desenvolvimento da civilização e os avanços tecnológicos e científicos a sociedade, de maneira sistemática, passou a cuidar das pessoas com deficiência, pois antes elas eram colocadas em asilos à margem da sociedade. Não existiam escolas para alunos com deficiência, pois a educação era restrita a pessoas que tinham uma boa condição econômica, com professores particulares. Os primeiros movimentos para atender as pessoas com deficiência surgiram na Europa, iniciando-se com crianças surdas e, mais tarde, com crianças cegas. No ano de 1760, na França, foi criado o Instituto Nacional de Surdos-mudos e, em 1784, o Instituto dos jovens cegos. Contudo, foi um processo lento, sem muito apoio da sociedade.

Em 1800, nos Estados Unidos, os alunos com deficiência não eram dignos de receberem uma educação normal, sendo que, somente no século XX, começaram a surgir escolas destinadas a essas pessoas. No ano de 1832, foi criado o primeiro Instituto para deficientes físicos e, em 1848, para deficientes mentais, na Alemanha e Estados Unidos, respectivamente, ocorrendo um crescimento das instituições especializadas. A partir de 1900, foram criadas as primeiras classes especiais, dentro das escolas regulares, onde recebiam atendimento de caráter educacional.

Devido aos interesses dos pais, que tinham crianças com deficiências, começaram a surgir movimentos organizados, em prol dos direitos dos filhos. Foi a partir daí que os serviços educacionais voltados para atender essas crianças foram criados. Os movimentos organizados pelos pais de filhos com deficiência começaram a ganhar força por volta de 1950. O ano de 1981 foi designado pela ONU como o ano internacional das pessoas portadoras de deficiências. Em 1994, na Espanha, foi referendado, por delegados de 87 países, um Conjunto de Princípios e Diretrizes sobre a designação de “Declaração de Salamanca”, no qual o paradigma primordial era a Educação como direito em uma concepção de escola inclusiva.

A exemplo da Europa, as primeiras instituições brasileiras voltadas para o atendimento especial foram aquelas destinadas a atender crianças surdas e cegas, tendo início por volta da metade do século XIX. Dom Pedro II, ao fundar a cidade do Rio de Janeiro, deu início ao Instituto dos Meninos Cegos, no ano de 1854, que mais tarde passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC). No ano de 1857, foi instituído o Imperial Instituto dos Surdos e Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Muitas das instituições para pessoas com deficiências eram particulares, valendo ressaltar que;

[...] a criação desses institutos não tinha a intenção nem condições de atender a todos aqueles que necessitavam, pois decorreram de iniciativas isoladas e de uma classe elitista em uma sociedade com poucas pessoas que tinham acesso à escolarização. (Glat, 1995, p. 31).

Por não ter um apoio governamental, a Educação Especial no Brasil, durante muito tempo, caracterizou-se como sendo de caráter assistencialista e caritativo. No início do século XX, é fundado o Instituto de Pestalozzi, especializado no atendimento a deficientes mentais, e, em 1954, é fundada a primeira associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE). Em 1957, a educação do deficiente foi assumida em nível nacional pelo Governo Federal.

No período de 1957 a 1993, as ações do Governo Federal voltadas para a Educação Especial ganharam relevância, repercutindo nacionalmente. Atualmente, percebe-se um grande desafio com a inclusão nas escolas de ensino regular, visto que muitos profissionais da educação não possuem uma formação adequada que assista os alunos com deficiência.

O autismo e suas especificidades

O termo autismo foi usado pela primeira vez pelo psiquiatra Eugen Bleuler, em 1908, para designar um conjunto de sintomas da esquizofrenia. A palavra tem origem grega “autós” que significa “eu próprio”. Contudo, as primeiras descrições sobre o autismo surgiram na década de 40,

tendo como pioneiros os psiquiatras Kanner (1943) e Hans Asperger (1944), os quais forneceram relatos sistemáticos dos casos que acompanhavam.

De acordo com Bosa (2002), Kanner, em sua obra denominada “Distúrbios Autísticos do Contato Visual”, descreve onze casos de crianças que tinham em comum um isolamento extremo, uma resistência à mudança, bem como aspectos não usuais das habilidades de comunicação, como a ecolalia; usando o termo “autismo infantil precoce”, já que os sintomas apareciam na primeira infância. Segundo a autora, Kanner observou nas crianças que atendia uma dificuldade no relacionamento interpessoal, diferente das outras patologias apresentadas como no caso da esquizofrenia. Essas crianças não interagiam com as outras, ignorando e recusando tudo que vinha do exterior, além de possuírem dificuldade na aquisição da fala. A fala quando desenvolvida era usada para nomear palavras simples e do cotidiano. As frases eram provenientes de fragmentos ou aprendidas de cor, através de combinações de palavras ouvidas e repetidas. Vale salientar que nestas crianças não havia prejuízo quanto ao uso do plural, das conjunções e da memória.

Para Bosa (2002), diferente de Kanner (1946), Hans Asperger (1944) inclui nos seus estudos casos envolvendo comprometimento orgânico, ressaltando a dificuldade das crianças de fixar o olhar, apontando para um olhar periférico e breve, chamando atenção para a peculiaridade de gestos e fala monótona. Ele observou que o padrão de comportamento e habilidades era mais frequente em meninos, que apresentavam deficiências sociais graves, como: a falta de empatia, a baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, intenso foco em um assunto de interesse especial e movimentos descoordenados. Contudo, essas crianças possuíam habilidades de discorrer sobre um tema de maneira detalhada, sendo chamadas por Asperger de pequenos professores. Ainda segundo os estudos da autora, no final da década de 60 o quadro “clássico”, descrito por Kanner, foi bastante difundido entre os profissionais, tornando evidente que havia grupos de crianças que apresentavam características similares às identificadas anteriormente.

No ano de 1962, profissionais e pais de crianças inglesas com essas características fundaram a National Autistic Society com a necessidade de entender a questão da relação entre o autismo e os outros transtornos de desenvolvimento.

Falar sobre o autismo constitui ainda um grande desafio, devido a vários aspectos que ainda permanecem obscuros. A criança com autismo não possui anomalia aparente, apresentando, muitas vezes, habilidades impressionantes em alguma área, dificultando, assim, sua percepção precoce por parte da família.

O autismo faz parte de um conjunto de condições chamado de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), ou conhecido pelo termo mais amplo, Transtornos Globais de Desenvolvimento

(TGD), ou simplesmente autismo. O autismo independe de etnia ou condição social, sendo quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas.

Haddon (2009), autor do livro *O Estranho Caso do Cachorro Morto*, narra uma história comovente, que envolve um menino autista e o assassinato de um cachorro. O livro nos instiga a ir ao mundo do autismo através do personagem Christopher Boone.

Christopher John Francis Boone sabe de cor todos os países do mundo e suas capitais, assim como os números primos até 7.507. Gosta de animais, mas não entende nada de relações humanas. Adora listas, padrões e verdades absolutas. Odeia amarelo e marrom e, acima de tudo, odeia ser tocado por alguém. Christopher Boone tem 15 anos e sofre da síndrome de Asperger, uma forma de autismo. Criado entre professores especializados e pais que definitivamente não sabem lidar com suas necessidades especiais, ele nunca vai muito além de seu próprio mundo [...] (Haddon, 2009).

Dentre os espectros apresentados pela criança autista estão a dificuldade de se relacionar com outras crianças, pouco ou nenhum contato visual, resistência à mudança, isolamento, riso inapropriado, pouca sensibilidade à dor, pouco contato físico, colapsos inesperados, repetição de palavras ou frases (ecolalia), apego a um objeto de seu interesse; isolamento, giro de objetos se fixando nas partes, hiperatividade ou quietude demais, dificuldade em métodos regulares de ensino, dentre outros.

Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), o autista apresenta disfunção social, ou seja, apresenta dificuldade de interagir socialmente, com variados níveis de gravidade. Há crianças que se isolam em um mundo impenetrável; outras não conseguem se socializar com ninguém e aquelas que apresentam dificuldades muito sutis, quase imperceptíveis para a maioria das pessoas, dificultando-as de perceberem, corretamente, situações no ambiente em que vivem. Contudo, a autora salienta que;

Crianças com autismo, muitas vezes, buscam contatos sociais, mas não sabem exatamente o que fazer para mantê-los. Podem até chamar os coleguinhas a irem a suas casas, mas as brincadeiras não costumam durar muito tempo; elas acabam deixando o grupo de lado para brincarem sozinhas (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 13).

Para Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 16), “as falhas ou problemas na evolução da linguagem constituem os primeiros sinais de que o desenvolvimento de uma criança não está conforme o esperado e podem sugerir um funcionamento autístico”. A criança autista apresenta um comprometimento na comunicação verbal e não verbal, podendo possuir o desenvolvimento da linguagem falada, ou não. Neste sentido, a fala consiste;

[...] principalmente de palavras para nomear objetos, adjetivos indicando cores, o alfabeto, canções, lista de animais, nomes de pessoas importantes, frases aprendidas de cor, combinações de palavras ouvidas e repetidas com “papagaio”. (Bosa. 2002, p. 23).

A maioria das crianças autistas possui comportamento denominado de ecolalia, ou seja, repetem frases gravadas em sua memória, falam na terceira pessoa como se fosse personagem na hora de se relacionarem com os outros, possuindo dificuldade em colocarem emoções em seus discursos.

A pouca curiosidade social da criança autista dificulta a sua espontaneidade em relatar acontecimentos. Ela não compreende a intenção das perguntas e ações das pessoas, vê o mundo de maneira concreta, não compreendendo a intencionalidade de ironias, nem “brincadeiras”, nem as falam de duplo sentido, possuindo mente literal, o que é exemplificado na fala de Christopher Boone: “Fiquei me perguntando se era uma piada, porque eu não entendo piadas, e quando as pessoas contam piadas não estão de verdade querendo dizer o que dizem” (Haddon, 2003, p. 162).

A criança com autismo apresenta repertório de interesse e atividades restritas e repetitivas, tem dificuldade de lidar com o inesperado e demonstra pouca flexibilidade de mudar a rotina. Quando apresentada a algo novo, atenta-se aos detalhes, tendo dificuldade de ver o todo. Segundo Silva (2012), a pessoa com autismo tem déficit da capacidade de unificar o mundo percebido, daí a necessidade de ter uma uniformidade e rotina, interesse restrito e limitado, visto que se detêm as áreas do seu interesse.

É por isso que eu não gosto de lugares novos. Se estou em um lugar em que eu não conheço, como minha casa, a escola, a loja, ou a rua, daí, já vi todas as coisas que tem por lá e é só o que tenho de fazer é olhar para as coisas que mudaram ou foram deslocadas (Haddon, 2003, p. 186).

Estudos feitos no campo da neuropsicologia retratam que crianças com autismo demonstram dificuldade na área cognitiva nas funções executivas, ou seja, apresentam dificuldade de planejar e executar tarefas, apresentando assim, resistência à mudança de rotina. Nesse sentido, a escola precisa estar preparada para atender esses alunos de modo que a aprendizagem seja garantida.

A formação do professor e a criança com autismo

Para a criança autista que chega à escola, em muitos casos, é mais difícil acontecer o aprendizado, devido à falta de preparo e de conhecimento do professor sobre o assunto. Incluir o aluno com deficiência não é só colocá-lo na sala de aula, é oferecer-lhe meios para que ele possa aprender realmente. Para que a inclusão aconteça na sua íntegra, é necessário que o professor tenha uma capacitação adequada, tendo em vista as especificidades dos alunos.

O acesso dos alunos com deficiência em classes comuns requer investimentos de diversas naturezas de modo que assegure a sua permanência compreendida como aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, é de grande relevância a formação continuada do professor:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características dos seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (Prieto, 2006, p. 57).

É importante ressaltar que cabe aos professores a capacidade de analisar os conhecimentos dos alunos, tendo em vista as especificidades de cada um, desde a elaboração das atividades a adaptação de materiais. Nas avaliações feitas, os dados coletados devem ser utilizados com o objetivo de reorganizar seus planejamentos e aprimorar o atendimento aos alunos:

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “ especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos (Prieto, 2006, p. 58).

O planejamento requer um olhar diferenciado do professor, tendo em vista os recursos apresentados pela instituição de ensino e as necessidades apresentadas pelos educandos. É sabido que a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula comuns é a determinação privilegiada dos últimos anos e que existem ainda profissionais da educação com pouco conhecimento teórico e prático sobre o assunto.

Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados no geral em habilitações do curso de pedagogia (Prieto, 2006, p. 58).

No entanto, faz-se necessário o conhecimento teórico e prático para formulação de políticas, tendo em vista a continuada formação pelos sistemas de ensino, de modo a trazer para sala de aula o conhecimento, aproximando o conteúdo da formação às suas expectativas e necessidades.

Faz-se necessário rever as práticas pedagógicas que estão sendo propagadas nas formações de professores, de modo a verificar as suas eficácias, e, conseqüentemente, o que de concreto tem mudado no dia a dia da sala de aula de alunos com deficiência. (Ribeiro; Bezerra; Holanda, 2015, p. 35).

Os conteúdos nos programas de formação devem ser pensados à luz da reflexão dos professores e acompanhados de sustentação teórico-prática.

Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para o seu desenvolvimento profissional. (Prieto, 2006, p. 59).

De acordo com Prieto (2006), é preciso pensar o planejamento tendo em vista as especificidades dos educandos com requisito para propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem: “Todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda demanda escolar” (Prieto, 2006, p. 60). É preciso pensar a escola como um espaço de aprendizagem para todos.

Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização. (Prieto, 2006, p. 60).

É equivocado pensar que uns vão para a escola para aprender e outros apenas para socializar. A inclusão tem que ser vista de maneira integral, em que o currículo é pensado para todos, com atividades diversificadas, que forneça a aprendizagem, respeitando as especificidades de cada educando.

Enfim, pode-se dizer que é necessário que o aluno autista tenha na escola a estimulação essencial ao seu desenvolvimento, a começar pelas séries iniciais, com experiências ricas e diversificadas. A evolução no processo educacional dos alunos com autismo deve ser acompanhada para que possam ser realizadas intervenções educativas que contribuirão para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a realidade das crianças que chegam à escola regular é um fator primordial para que o estudante tenha bom aproveitamento no processo de aprendizagem. Garantir que todos tenham direito à educação de qualidade é uma responsabilidade de todos que fazem parte do processo educacional.

É importante que os professores das salas comuns tenham acesso às informações sobre o autismo para que possam ofertar um ensino de qualidade. Dessa forma, alguns aspectos importantes para a inclusão devem ser observados, como a formação do professor e as adaptações no próprio currículo escolar, para que a aprendizagem das crianças com autismo aconteça de forma satisfatória.

Por fim, vale ressaltar que, para que a inclusão de fato aconteça, as escolas precisam estar preparadas e os professores capacitados. Incluir é, pois, um direito que toda criança com deficiência tem. Assim, nossas escolas e professores precisam estar atentos e cuidadosos quanto a este direito.

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonise. Autismo: Atuais intepretações para observações. *In*: BOSA, Cleonise. **Autismo e educação**: Reflexões propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro, Sette Letras, 1995.

HADDON, MARK. **O estranho caso do cachorro morto**. Tradução Marisa Reis Sobral e Luiz Antônio Aguiar. 10ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

HOLANDA, Telma Regina Pessoa. História e política da educação especial: Da exclusão à inclusão. *In*: HOLANDA, Telma Regina Pessoa. **Inclusão Saberes, reflexões e possibilidades de uma prática de construção**. Fortaleza: EdUECE, 2015

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais: Um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

MENINAS NEGRAS NO ENSINO MÉDIO: DISCURSOS E PRÁTICAS DOCENTES ACERCA DA CODEPENDÊNCIA EMOCIONAL NA PERSPECTIVA ÉTNICO RACIAL

*Sônia Maria da Costa Braga
Elisângela Maria da Silva*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa faz parte de uma proposta de projeto que propõe investigar a presença e o processo de ensino e aprendizagem de meninas negras com codependência emocional no ensino médio a partir de uma perspectiva de análise histórico-sociológica dos discursos e das práticas educacionais de professores(as) que atuam nessa etapa da educação básica. A ideia consiste em realizar uma discussão e análise acerca do espaço que as alunas negras ocupam na escola e seu papel numa sociedade marcada pela violência racial, sobretudo contra as mulheres. Nesse sentido, conforme Bourdieu (2015), a escola, além de reproduzir as desigualdades sociais, também produz práticas particulares de exclusão, a exemplo do bullying (um tipo de violência estudantil entre pares).

O objetivo geral é analisar os discursos e as práticas educacionais de professores(as) no que diz respeito a presença de alunas negras e codependentes emocionais no Ensino Médio. Os objetivos específicos são investigar como as meninas negras do ensino médio se comunicam, se relacionam e como a codependência afetiva reflete nos resultados escolares. Verificar como a escola se comporta perante as questões raciais e suas gradações e analisar o impacto da codependência emocional no processo de aprendizagem de alunas negras.

O estudo visa construir uma narrativa em perspectiva histórico-social que aproxime esses sujeitos (alunas negras codependentes emocionais) dos espaços acadêmicos e sociais, assegurando-lhes o direito à fala e à escuta como forma de valorização e validação de suas trajetórias sociais e educacionais. A pesquisa parte da hipótese de que as estudantes negras de ensino médio têm sua existência atravessada por um processo de codependência emocional e que, quando investidas de suas identidades, são incompreendidas e enfrentam desafios diários ao lidar com situações de intolerância e preconceito, o que repercute não só em seu processo de aprendizagem, mas em sua vida social.

Nesse sentido, a procura de aceitação e amor torna-se, muitas vezes, danoso para o desenvolvimento da aprendizagem. “A codependência provoca um dilema que deixa nosso cérebro

em constante ebulição. Para muitos de nós, a dor e o desespero são sinais de necessidade de algo. Essa necessidade, fome ou desejo, atormenta o âmago de nosso ser” (Codependentes anônimos, 2016, p. 11).

A investigação é pautada no questionamento de como meninas negras com características codependentes emocionais desenvolvem a sua comunicação e a intelectualidade na escola do ensino médio, bem como vivenciam suas sociabilidades.

Além disso, será destacada a importância do uso da oralidade para o desenvolvimento do conhecimento durante sua estadia na escola, os conceitos de comunicação, de raça e de gênero que transcendem as falas dos sujeitos e suas narrativas. Serão discutidas, a priori, as categorias gênero, comunicação não violenta, instituições sociais e formação e prática docente, tendo como linha de horizonte a codependência emocional a partir do corte epistêmico étnico-racial sob uma perspectiva genealógica. A partir dos estudos foucaultianos, Revel (2011) destaca que genealogia não segue uma linearidade histórica com o intuito de revelar os fatos, mas busca o diverso, o acaso, os movimentos de idas e vindas ao longo da história, com marcas dialéticas, contraditórias. “O método genealógico é uma tentativa de se assujeitar os saberes históricos, isto é, de torná-los capazes de se opor e de lutar contra ‘a ordem do discurso’” (p. 70).

Documentos norteadores da educação, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), reconhecem que a aprendizagem das características discursivas e das estratégias de fala e escuta ocorre por meio do uso, da interação com o outro.

Assim, a análise das rodas de conversas será essencial para saber se essas alunas têm acesso a outras linguagens que se processam nas relações, nas subjetividades, nas memórias, nos relatos orais, no contato com as outras. Linguagens essas que emergem, em alguns casos, das questões identitárias, frutos do acolhimento que a metodologia da roda de conversa propicia. Para além da codependência, este projeto apresenta um olhar sutil para as meninas, em especial as negras. Ressalta-se, dessa forma, a reflexão de Djamila Ribeiro (2019, p.120) quando escreve que mulher negra não é humana, é quente, é lasciva, a que só serve para o sexo e não se apresenta à família. A autora complementa com os dados estatísticos que as mulheres negras são as que mais são estupradas no Brasil. No entanto, não se trata, somente, de elucidar a codependência e os danos que ela causa em meninas negras/estudantes, mas considerar que a linguagem dessas meninas é decisiva para suas escolhas. Koch e Elias (2011, p.17) propõem “que a linguagem deve ser compreendida como forma de ação, isto é, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade veiculadora de ideologia, caracterizando -se, portanto, pela argumentatividade”.

Dessa forma, será discutido como a linguagem de meninas negras no âmbito escolar afetadas pela codependência emocional permeia as questões de origem familiar, racial, social e

identitária, repercutindo, assim, no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Cida Bento (2022, p. 120): “Pactos feitos para se manter em situação de privilégio, higienizados da usurpação que os construiu. E que se estruturam nas relações de dominação que podem ser de classe, de gênero, de raça e de identidade de gênero, dentre outras”. Sendo assim, a pesquisa será relevante para as esferas educacionais e sociais. A proposta traz a simplicidade da observação de meninas negras e suas histórias, como elas se comunicam e se são ou não afetadas pela codependência.

Ainda, traz a roda de conversa como ferramenta de acolhimento e resgate da autoestima. Reposiciona a linguagem não violenta como primordial para o convívio saudável e a harmonia para o desenvolvimento das capacidades cognitivas na escola. O interesse em investigar o tema partiu de experiências pessoais, profissionais e acadêmicas com o tema. Desde a infância, fui ensinada a me amar. Filha de um pai alcoólatra e de uma mãe codependente. Durante os cursos de graduação e especialização, desenvolvi pesquisas sobre a codependência da mulher negra. Em minha atuação profissional como professora, tais temas perpassam a minha prática cotidianamente, seja em sala de aula ou no desenvolvimento de grupos de estudos e acolhimento de estudantes negras codependentes. Ao me reconhecer na fase adulta, conheci uma linguagem diferente, uma maneira de comunicar e de viver distintas. A partir daí, não soube mais dissociar a sala de aula da codependência.

Tal bagagem me permitiu construir um arcabouço teórico e prático que me serve de baliza em diversos âmbitos da vida pessoal, social, profissional e acadêmica. A originalidade desta proposta de pesquisa reside em três pontos: I) A escassez de investigações acerca da codependência emocional no campo educacional: em uma busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre o tema. II) Abordagem metodológica: o presente estudo tem como fio condutor a perspectiva genealógica, com uma discussão histórica e social. Tem seu diferencial por conceber a fala como uma fonte de pesquisa, propondo transcender as falas dos sujeitos, buscando significados na cultura, história e sociedade. Meninas negras codependentes: além de não haver pesquisas de teses e dissertações no repositório consultado, o tema se insere na perspectiva dos estudos étnico-raciais e de gênero.

Por fim, o projeto é de suma relevância para a escola, para a formação de professores e para comunidade negra. Para a educadora antirracista Pinheiro (2023, p. 49) “É como se existisse uma marca indelével da escravidão que eterniza a desumanização e o pertencimento dos corpos negros às pessoas brancas”. Daí a importância de estarmos sempre estudando e refletindo sobre os recortes raciais. Para tanto, esta pesquisa é considerável, também, para os estudiosos da linguagem, do discurso, das lutas de classes, da formação docente e de situações reais que permeiam o cotidiano da escola pública.

Problematização

Buscando explorar a complexidade da experiência da aluna negra, codependente emocional, no ensino médio, abordando tanto as dificuldades enfrentadas quanto às oportunidades de crescimento e afirmação, esta pesquisa parte da seguinte problematização: como o currículo escolar contribui para a formação da identidade da aluna negra no ensino médio? Como a aluna negra é tratada dentro da sala de aula em relação aos seus colegas não negros? Qual é o impacto do racismo institucional na experiência da aluna negra no ensino médio? Como as questões raciais e de identidade são abordadas no ensino médio? Como a codependência emocional se manifesta nas relações dessas alunas com seus colegas e professores? De que maneira os(as) professores(as) e orientadores(as) podem identificar sinais de codependência emocional em alunas do ensino médio? Como os(as) professores(as) agem diante desse contexto?

A necessidade de estudar sobre a comunicação e a codependência emocional numa perspectiva de gênero e étnico-racial trata-se não somente de viabilizar a questão cognitiva das dessas alunas negras, mas em analisar como esse fenômeno reflete em seus processos de aprendizagem, bem como nos resultados escolares, nas suas relações e pretensões futuras. Ao tratar dessa especificidade, deve-se fazer um recorte de gênero, raça e condição social. A mulher negra carrega as questões históricas, sociais e de perpetuação da desvalorização do corpo. As estudantes negras trazem de suas ancestralidades traços de uma linguagem codependente e submissa. Pode-se dizer que o desejo de ser amada está acima do amor-próprio.

Assim, nessa sociedade as mulheres negras são vítimas de racismo estrutural; têm menos oportunidades profissionais, são conceituadas de raivosas, merecedoras de trabalhos de subserviência, com ênfase na sexualidade. Para as meninas negras estudantes do ensino médio da escola pública, muitas vezes, a mudança acontece lentamente. A codependência pode ser devastadora e destruidora de sonhos: no tocante à limitação de si, no favorecimento para exaltar o outro, seja amigos, namorados ou até mesmo adultos dos quais a pessoa tem desejo de aprovação. As ações são sutis: dificuldade de dizer não, se colocar em segundo plano, insegurança, dependência emocional e até mesmo o próprio silenciamento. O “sair de cena depois de um trabalho árduo para dar plateia a outra pessoa”. Todos esses fatores prejudicam no desenvolvimento interacional e intelectual.

Base teórica preliminar

Ao falarmos de assuntos relacionados a meninas negras, pensamos nas mulheres que elas se tornarão, nas questões raciais e como elas se comunicam com as demais pessoas no ambiente

escolar. Como por exemplo, as meninas negras são menos protegidas e mais exploradas pelo sistema racista. Espera-se da menina/mulher negra mais força e resistência. Por conseguinte, o desejo de ser amada e aceita está enraizado no sistema familiar, perpetuado de gerações em gerações. A menina negra tende a se esforçar mais nas relações. A filósofa Djamila Ribeiro (2018) afirma: “uma mulher negra empoderada incomoda muita gente - basta perceber os olhares e os comentários de algumas pessoas quando veem uma que se curva às exigências de uma sociedade racista e misógina”. Nesse sentido, o desejo de ser inserida e bem-vista, muitas vezes, são reflexos sociais e históricos.

No que diz respeito a codependência, Melody Beattie (2007) traz descrições, conceitos e narrativas. Vale ressaltar que a codependência não é exclusiva para mulheres negras. Qualquer pessoa pode ser afetada pela codependência. No entanto, esse estudo traz, especificamente, a adolescente negra (14 a 18 anos) codependente e como ela se comunica. Para melhor entendimento, o livro “Codependente anônimo” (CODA, 2016, p. 4, p. 5) traz a análise de padrões de negação, de baixa autoestima, de conformidade, de controle. O primeiro padrão a pessoa nega seus sentimentos, minimiza seus sofrimentos e se dedica ao bem estar dos outros. O segundo, baixa autoestima, dificuldade de tomar decisões, não gosta de ser elogiado, não pede ajuda, valoriza a aprovação dos outros. O terceiro, padrão de conformidade, compromete seus valores, integridade e evita rejeição. São sensíveis aos sentimentos dos outros, são leais, permanecendo em situação penosa por muito tempo, supervaloriza a opinião dos outros, deixa de lado os interesses pessoais. O quarto padrão, controle, relata que o codependente crer que os outros são incapazes de cuidar de si, tenta convencer os outros sobre como deveriam pensar e agir, ficam ressentidos quando os outros recusam suas ofertas, oferecem conselho, orientação.

Para bell hooks (2021) mulheres são encorajadas pelo pensamento patriarcal a acreditar que deveríamos ser amorosas, mas isso não significa que sejamos mais equipadas emocionalmente do que nossos semelhantes do sexo masculino para fazer o trabalho amoroso. Tem-se um olhar direcionado a meninas negras estudantes do Ensino Médio, essa

pesquisa se sustentará nas dimensões teóricas do feminismo negro. No âmbito da análise do discurso desses estudantes reafirmo a possibilidade de uma linguagem específica, individual e repetitiva. Segundo Koch e Elias (2011), nestes, a integração sintática reduzida ou mesmo inexistente resulta da possibilidade que tem de introduzir de imediato um elemento temático ou remático, sem que a relação sintática com o(s) subsequente(s) já esteja plenamente planejada. Ainda, a autora reconhece a interação dos membros em uma sociedade que leva aos vínculos, descrevendo e explicando a capacidade do ser humano de interagir socialmente por meio da língua.

Na perspectiva de Bakhtin (1997), a linguagem só existe na comunicação dialógica daqueles que a usam. Ainda, a língua é concreta e viva. Dessa forma, a interação social possibilita a

transformação do discurso. Para cada troca de experiência, uma nova reflexão e a possibilidade de apropriação de novos discursos. No entanto, nada é novo, sempre usamos discursos de outrem. Por mais que a intencionalidade nesse estudo seja a análise de um grupo específico, podemos entender esse atravessamento de discursos e de manifestações na linguagem não verbal uma forma dessas meninas negras (estudantes) interagirem de acordo com suas histórias, perspectivas ideológicas e necessidades. Numa perspectiva processual, a leitura do mundo pode contribuir para as percepções de apropriação de saberes, para desenvolvimento da intelectualidade.

Assim, Kleiman destaca que para interagir, ainda, com conhecimento de mundo ou enciclopédicos, que podem ser adquiridos tanto formal como informalmente. Esse último tipo de conhecimento está relacionado à interação social que propicia o desenvolvimento da capacidade de comunicação e pluralidade de sentidos. Assim, na concepção de Koch e Elias (2011), “o texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional”. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza. É preciso, portanto, salientar que a modalidade da fala difere da escrita por suas características próprias. Na fala, as ações, os gestos, o olhar são cruciais para os interlocutores. na escrita há a intencionalidade e na fala os interlocutores podem ter espontaneidade.

Nesse direcionamento analítico da comunicação X codependência redimensiono esse estudo ora fragmentando a linguagem, a comunicação, o discurso, a codependência, a escola e a menina negra. Ora juntando essa análise em um objetivo comum de entender a perspectiva sociocognitivo interacionista da linguagem. Partindo desse pressuposto, Koch e Elias (2011) propõem, para a atividade da linguagem, três tipos de estratégias de

processamento textual pelas quais os interactantes acionaram tais sistemas de conhecimento: as de natureza cognitiva, as de natureza sócio-interacional e as de natureza textual. Diz, contudo, Marcuschi (1983, p. 41) que uma não compreensão não impede a retextualização, mas pode conduzir a transformação problemática. Além disso, as meninas negras muitas vezes são atravessadas por questões históricas do povo negro, da “batalha” diária do enfrentamento ao racismo. Muitas meninas negras vivenciam a solidão da mulher negra desde criança, trazendo em si a insegurança para interagir. Assim sendo, as relações de afeto são tomadas por insegurança, é como se a menina negra não tivesse o direito de ser a protagonista, assumindo a função de suporte para outras pessoas.

Indicações metodológicas básicas

A realização de uma pesquisa exige amadurecimento e reflexão por parte do pesquisador para que ele não fique refém do objetivo de estudo. Dessa forma, nesta proposta de pesquisa torna-se

essencial articular diferentes procedimentos metodológicos. Dessa forma, o estudo é pautado na abordagem qualitativa, uma vez que terá como sujeitos professores(as) e alunas do ensino médio, o que é necessário, conforme Minayo (1994), ir além do dado empírico, uma vez que a realidade é mais complexa e imensurável. Assim, a pesquisa segue a abordagem transdisciplinar, com propondo o diálogo entre diferentes áreas do saber e distintos procedimentos metodológicos. Conforme Dosse (2003), a perspectiva transdisciplinar, ao agregar distintas áreas e procedimentos, cria algo novo, que não seria possível sem essa articulação. Dessa forma, sob a ótica qualitativa e transdisciplinar, a pesquisa será dividida em três etapas que se articulam: discussão teórica, pesquisa de campo e análise dos dados.

Na primeira etapa será realizada uma revisão de literatura sobre o tema, com o intuito de mapear os estudos que aproximam da temática em questão, bem como uma discussão teórica, com nas seguintes categorias: codependência emocional, gênero, identidade étnico-racial, formação de professores e processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, será realizada a pesquisa de campo, que ocorrerá em dois momentos. Primeiramente, serão realizadas as rodas de conversas, que, conforme Figueiredo e Queiroz (2012), promovem práticas dialógicas que favorecem o pensamento compartilhado. As rodas funcionam como espaços para discussões coletivas e a construção de significados, sem invadir a intimidade dos participantes. Elas possibilitaram a reflexão sobre a loucura e auxiliaram no processo de transformação dos usuários. Nesta etapa, com a mediação da pesquisadora, as alunas serão ouvidas e serão propostos temas geradores, visando identificar dentre as participantes as que possuem características da codependência emocional para que seja possível realizar a segunda parte da pesquisa de campo, que são as entrevistas individuais. As entrevistas individuais serão realizadas com o uso metodológico da história oral.

Esse procedimento vai além de um simples método de pesquisa, pois também funciona como matriz teórico, uma vez que trata a fala como fonte, permitindo ir além do dito, captando nuances como o silêncio, os gestos. Conforme Jucá (2013; 2014), a oralidade é uma fonte que fala e dialoga, dessa forma a história oral necessita de uma interação entre o entrevistado e o entrevistador, em que este faz mediações de aprofundamento conforme os seus objetivos de pesquisa. Fialho et al. (2020) discutem a relevância da história oral como metodologia para preservar a memória e as experiências individuais e coletivas. Destacam que a história oral permite acessar nuances não abordadas pela historiografia oficial e oferece uma compreensão mais rica do contexto social e político.

Dessa forma, a memória, essencial para a história oral, não é uma recordação exata, mas uma construção contínua, afetada pelo presente e pelo processo de resignificação. A metodologia valoriza os testemunhos e permite que se explorem novas perspectivas sobre eventos passados,

muitas vezes trazendo à tona visões e experiências ignoradas. Dessa forma, o procedimento teórico-metodológico da história oral permitirá o diálogo com os sujeitos da pesquisa, visando destacar as subjetividades e os trajetos educacionais das alunas selecionadas. Além das alunas, serão entrevistados(as) também os(as) professores(as) que atuam na escola, visando destacar suas concepções e práticas acerca do tema codependência emocional, gênero e identidade étnico-racial. A pesquisa tem como lócus duas escolas públicas de ensino médio, uma com ensino integral e outra regular. O intuito de investigar essas duas realidades educacionais é fazer uma comparação entre as duas instituições, com o intuito de verificar como é o impacto das alunas negras codependentes nas escolas e como os(as) professores(as) agem.

Conforme Cavalcante (2008), a abordagem comparada vai além da simples comparação, pois permite perceber aproximações e distanciamentos, pois um mesmo objeto pode apresentar nuances diferentes a depender do contexto em que está inserido. Os sujeitos da pesquisa serão alunas negras das duas escolas de ensino médio que apresentem características de codependência emocional, além dos(as) professores(as) que atuam nas duas escolas. Por fim, a última etapa da pesquisa será a análise dos dados, em que será realizada um levantamento das categorias emergentes das rodas de conversas e das entrevistas individuais com as alunas e com os docentes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Huditec, 1997.
- BEATTIE, Melody. **Co-dependência nunca mais**. Tradução de Marília Braga. 10. ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2007.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. vol. II. Tradução Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 16. edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **História educacional de Portugal: discurso, cronologia e comparação**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- CODEPENDENTES ANÔNIMOS. **Codependentes anônimos: livro azul**. CODA, 2016.

DOSSE, François. Uma transdisciplinaridade. *In*: DOSSE, François. **O império do sentido: a humanização das Ciências Humanas**. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRAGA JÚNIOR, Victor Ricardo de Sousa; MONTE, Rayane Sales; BRANDENBURG, Cristine. O uso da história oral na narrativa da história da educação no Ceará. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i1.3505>

FIGUEIREDO, Alessandra Aniceto Ferreira de; QUEIROZ, Tacinara Nogueira de. A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10, 2012. **Anais [...]**. Florianópolis, 2012. Disponível em: https://www.fg2013.www2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1384186533_AR_QUIVO_AlessandraAniceto.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Revistas estudos feministas**, n. 2, v. 3, 1995.

HOOKS, bell. 1952-2021. **Tudo sobre o amor novas perspectivas**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. História Oral e pesquisa histórica: influência europeia e recepção brasileira. *In*: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; LEITÃO, Antônio Regina Pinha da Costa; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; ARAÚJO, José Edvar Costa de (organizadores). **História da educação comparada: missões, expedições, instituições e intercâmbios**. Fortaleza, Edições UFC, 2013.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **Seminário da Prainha: indícios da memória individual e da memória coletiva**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística do texto: o que é como se faz**. Recife: UFPE, 1983.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 1. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

O PAPEL DAS MULHERES NA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

*Emanuela Alves da Silva Loiola
Elaine de Jesus Souza*

INTRODUÇÃO

As mulheres têm ganhado destaque acadêmico e profissional, sua presença majoritária no ambiente educacional perpassa longos anos de lutas e sobretudo de enfrentamentos a preconceitos no que diz respeito a capacidade profissional exercida pela figura feminina. As Escolas Normais, onde o então segundo grau habilitava lecionar no ensino primário, fazem parte desse contexto de lutas, tiveram expansão e grande aceitação entre as jovens a partir de meados do século XIX, porém, conforme Almeida (1998) ensinar crianças representava uma abertura domesticada do espaço público para as mulheres, o que não deixou de ser para elas um marco na inserção no mercado de trabalho e oportunidade de mostrar sua competência profissional.

Outrossim, as conquistas femininas não anulam os reptos enfrentados pelas mulheres quando da atuação em cargos de liderança, que por vezes sobrecarregam as mulheres na divisão de tarefas pessoais que historicamente passaram a ser atribuídas às mesmas. É preciso reconhecer e validar os inúmeros desafios atrelados à ascensão feminina em sua multifacetada contribuição social, onde o zelo empregado em tarefas de cunho familiar e doméstico é levado ao exercício profissional e notadamente revelado em ações que caracterizam a sensibilidade e, sobretudo, o empenho em fazer a diferença naquilo que se propõem fazer.

Nessa conjuntura, a participação feminina na gestão escolar tem se destacado como uma área de crescente relevância, considerando sobretudo implicações que essa atuação traz para a qualidade de vida e o desenvolvimento da profissão. Deve-se considerar que o papel dos/as gestores/as escolares vai além das funções administrativas e pedagógicas, envolvendo também o enfrentamento de desafios como a conciliação entre carreira e vida pessoal, estresse laboral e as expectativas sociais associadas ao gênero.

O que leva aos seguintes questionamentos: Quais as repercussões profissionais e pessoais trazidas às mulheres mediante a atuação na gestão escolar? Quais aspectos profissionais particularizam a atuação feminina na gestão escolar?

Diante desse cenário, o presente artigo buscou analisar a atuação feminina na gestão escolar, avaliando como as experiências profissionais dessas mulheres impactam o desempenho de suas

funções. Para tanto, fez-se necessário discutir o contexto histórico e social que molda a inserção das mulheres em cargos de liderança nas escolas, bem como as estratégias adotadas por elas para lidar com os percalços inerentes à profissão. Assim, propôs-se a compreensão mais ampla das dinâmicas que permeiam a gestão escolar feminina e sua relação com a realização pessoal e profissional, bem como o reflexo do trabalho institucional feminino na sociedade, considerando o público atendido nas escolas geridas por mulheres. A pesquisa fundamentou-se numa abordagem qualitativa, embasada em estudos teóricos a partir da pesquisa bibliográfica.

Dentre os diversos motivos para pesquisar sobre o tema aqui apresentado, pode-se justificar a presença sempre marcante, mas pouco celebrada, socialmente falando, das mulheres, que, ao longo da vida, fizeram-se presentes demonstrando força e superação, seja como mães que trabalham fora para ajudar na subsistência do lar, seja como professoras, que nas pequenas escolas rurais exerciam, simultaneamente, o papel de gestoras, pela inexistência de alguém com tal atribuição, tornando-se assim exemplos de liderança feminina. São fatos que marcam a vida e estimulam a pesquisa responsável pelo desenvolvimento da reflexão daquilo que traz inquietação e merece ser enaltecido pela literatura.

Contextualização sobre a gestão escolar

Urge das transformações nas políticas públicas voltadas à educação um olhar mais apurado à gestão escolar, isso faz com que esta seja destaque nos debates educacionais contemporâneos, sobretudo, pela sua relação direta com a qualidade do ensino e com o desempenho acadêmico dos estudantes. Lück (2009) menciona o papel da gestão escolar como algo que vai além das funções administrativas na busca por uma escola mais inclusiva e democrática, integrando ações pedagógicas, políticas e sociais.

Pode-se dizer que a gestão escolar é como se fosse o coração da instituição, ela funciona como a articuladora para o sustentáculo de tudo aquilo que garante o bom funcionamento e o sucesso da escola, é tamanha a responsabilidade em garantir a democracia no exercício da gestão, proporcionando que o percurso da educação seja equânime a todos envolvidos.

Ademais, Lück (2012), afirma que os/as gestores/as escolares, quando atuam como líderes, são os responsáveis pela subsistência e pelo sucesso de suas organizações, assim, para que haja de fato uma educação de qualidade, incumbida pela formação de sujeitos atuantes nas causas sociais, faz-se necessário a presença de uma gestão democrática, que considere as contribuições que cada um oferece por meio de sua atuação, seja ela docente ou discente.

Corroborando, Libâneo (2013) defende a participação ativa de professores/as, alunos/as e pais/mães no processo decisório da escola. Segundo o autor, a gestão democrática contribui para a construção de uma escola mais inclusiva e plural, capaz de lidar com a diversidade presente no ambiente educacional. A efetivação de uma gestão que conta com a participação da comunidade escolar requer do/a gestor/a habilidades de liderança, resolução de conflitos e trabalho em equipe, promovendo a integração entre todos/as os/as atores/rizes envolvidos no ambiente escolar.

Paro (2023, p. 32) afirma que:

A questão da participação da população usuária na gestão da escola básica tem a ver, em grande medida, com as iniciativas necessárias para a superação da atual situação de precariedade do ensino público no País, em particular o fundamental. Diante da insuficiência da ação do Estado no provimento de um ensino público em quantidade e qualidade compatíveis com as necessidades da população, propugna-se pela iniciativa desta no sentido de exigir os serviços a que tem direito. É a população usuária que mantém o Estado com seus impostos e é precisamente a ela que a escola estatal deve servir, procurando agir de acordo com seus interesses.

Em convergência ao exposto, pode-se perceber que participar na gestão escolar vai além de um direito, é sobretudo um dever da comunidade, é pelas atitudes de pertencimento que se pode mostrar o exercício de cidadania, o interesse em usufruir com qualidade daquilo que é devido ao povo, é assim, também, que a proposta de gestão democrática prevista no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (9.394/96), onde a hierarquização do papel do/a gestor/a dá espaço à participação de todos/as que integram a comunidade escolar, poderá deixar de ser apenas teoria.

Importância da participação feminina na gestão escolar

A atuação feminina na educação representa uma luta que possui conotação em muitos momentos históricos, uma vitória marcante no que se refere a formação acadêmica feminina pode ser apontada ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em sua redação, embora não apresentasse de maneira explícita questão de gênero ou igualdade entre homem e mulher, apontou a flexibilização do currículo que viria influenciar nas oportunidades educacionais para as mulheres, com a possibilidade de escolher disciplinas optativas, elas poderiam explorar áreas tradicionalmente consideradas como espaço masculino, como por exemplo estudos em ciências, matemática, literatura, dentre outras.

Historicamente, a legislação surtiu efeito e a educação tem sido ocupada predominantemente por mulheres, o destaque na docência vem se estendendo também na gestão escolar, antes também espaço de predominância masculina, conforme matéria da CNN Brasil, dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024, dos 1,8 milhão de professores na rede pública do

Brasil, 78,8% são mulheres. Os dados apontam que as mulheres são maioria também na gestão, em 2023, dos gestores da rede pública de ensino (145.455), 78,3% era do sexo feminino.

O crescimento do número de mulheres na gestão escolar representa uma conquista, ao tempo que ainda se mostra com desafios significativos a serem enfrentados, como preconceitos de gênero e a sobrecarga de “papéis sociais”, especialmente em contextos onde as mulheres acumulam funções familiares e profissionais. O aumento da participação feminina nas esferas decisórias da educação representa a construção de uma gestão mais inclusiva e democrática, uma vez que as mulheres trazem experiências e perspectivas valiosas que refletem as demandas de uma sociedade em transformação.

As mutações pelas quais a sociedade tem passado são também oriundas da necessidade de buscar alternativas para problemas que por anos tiveram suas resoluções atrelados à figura masculina e que ainda possuem reflexos nos dias atuais. Conforme Bell Hooks (2024, p.18)

Uma vez que nossa sociedade continua sendo primordialmente uma cultura “cristã”, uma grande massa de pessoas continua acreditando que Deus ordenou que mulheres fossem subordinadas aos homens no ambiente doméstico. Ainda que multidões de mulheres tenham entrado no mercado de trabalho, ainda que várias mulheres sejam chefes e arrimo de família, a noção de vida doméstica que ainda domina o imaginário da nação é a de que a lógica da dominação masculina está intacta, seja o homem presente em casa ou não.

Desse modo, percebemos que a presença da mulher na gestão escolar representa uma abertura de espaço que não se deu espontaneamente, é válido mencionar as lutas incessantes dos movimentos feministas que podem ser apontados como de grande relevância para que as mulheres consagassem papéis em espaços de liderança, embora os referidos movimentos sejam interpretados de maneira equivocada, pois feminismo, para muitos, seria anti-homem, ou seja, espaços que valorizam a presença feminina representam a abolição do patriarcado e do pensamento sexista (Bell Hooks, 2024, p.18).

A quebra de paradigmas feitos esses parte também de outros princípios, dentre eles o próprio conceito de gênero que não deve ser reduzido a determinação de sexo ou sexualidade, mas que conforme Scott (1995, p.86) gênero “é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos... o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”, tais aspectos evidenciam a fortaleza feminina em ocupar espaços onde exercem sua capacidade de liderança, considerando que a sociedade desenvolve um sistema simbólico cujas características dos homens são apontadas, quase que exclusivamente, como sendo as adequadas para cargos de destaque, cabendo às mulheres a intensificação de seus esforços para que características como a sensibilidade necessária em lidar com um público extremamente abrangente, principalmente,

considerando a heterogeneidade da comunidade escolar, sejam percebidas com o devido reconhecimento.

Desafios enfrentados por mulheres na vida pública e tomada de decisões

A figura feminina aparece em ascensão no mercado de trabalho, não obstante ganha espaço nos cargos que gerenciam tomadas de decisão, contudo, são muitos os desafios incutidos no desenvolvimento de suas funções, dentre eles o estereótipo de gênero e o preconceito aparecem com maior recorrência.

Com a pandemia de Covid-19² e consequente *lockdown*, período em que a maioria das profissões, principalmente na área da educacional, tiveram que desenvolver suas tarefas de casa, as mulheres viveram uma sobrecarga ainda maior que a natural, pois a divisão de tarefas profissionais e pessoais, tais como cuidar da casa e da família, ocuparam o mesmo espaço, o que resultou, dentre muitos outros prejuízos, no baixo investimento em formação continuada e produção acadêmica.

No início de 2024, repercutiu muito um exemplo de estereotipação à mulher no meio educacional, quando uma professora e pesquisadora da Universidade Federal do ABC recebeu parecer negativo para bolsa de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a justificativa pela não concessão do benefício é que as gestações da mulher haviam “atrapalhado” o desenvolvimento de sua carreira³.

A declaração preconceituosa é explicada pelas palavras de Kergoat (2009, p. 67), quando ela afirma que há uma dicotomia no que diz respeito aos papéis desenvolvidos, aos homens destina-se a produção, enquanto às mulheres a reprodução, assim “trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio de hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um trabalho de mulher)”.

A ascensão feminina representada pela chegada a um espaço de decisão feito a gestão escolar, não inibe tratamentos preconceituosos, uma vez que muitos dos problemas institucionais acontecidos são apontados como sendo de responsabilidade da figura feminina que ocupa o cargo, sendo desconsiderado aspectos profissionais e intempéries naturais do ofício.

Tais problemáticas podem estar associadas ao fenômeno social conhecido como “teto de vidro”, Vaz (2013, p. 765-766) explica que “este fenômeno caracteriza-se pela menor velocidade

² WIKIPÉDIA. Pandemia de COVID-19. Wikipédia, a enciclopédia livre, 2025. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19. Acesso em: 4 fev. 2025.

³ Hailer, M. (2023, 27 de dezembro). Parecer do CNPq usa maternidade como critério para negar bolsa à pesquisadora. Revista Fórum. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/ciencia-e-tecnologia/2023/12/27/parecer-do-cnpq-usa-maternidade-como-criterio-para-negar-bolsa-pesquisadora-151201.html>. Acesso: 06 jan. 2025.

com que as mulheres ascendem na carreira, o que resulta em sua sub-representação nos cargos de comando das organizações e, conseqüentemente, nas altas esferas do poder, do prestígio e das remunerações”.

Corroborando tal afirmação, dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na 3ª edição do estudo realizado pelo órgão, intitulado “Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil”, mostra a disparidade salarial das mulheres que, em 2022, foi equivalente a 78,9% do rendimento dos homens.

Figura 1 – Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil

Grupos ocupacionais no trabalho principal	Rendimento habitual de todos os trabalhos (R\$)		
	Homens	Mulheres	Razão (M/H)
Total	2 920	2 303	78,9
Diretores e gerentes	7 948	5 870	73,9
Profissionais das ciências e intelectuais	7 268	4 600	63,3
Técnicos e profissionais de nível médio	3 837	2 852	74,3
Trabalhadores de apoio administrativo	2 364	1 956	82,7
Trabalhadores dos serviços, vendedores dos comércios e mercados	2 374	1 552	65,4
Trabalhadores qualificados da agropecuária, florestais, da caça e da pesca	2 008	1 417	70,6
Trabalhadores qualificados, operários e artesãos da construção, das artes mecânicas e outros ofícios	2 120	1 371	64,7
Operadores de instalações e máquinas e montadores	2 238	1 636	73,1
Ocupações elementares	1 313	1 156	88,1
Membros das forças armadas, policiais e bombeiros militares	5 976	6 516	109,0

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

É bem verdade que a diferença salarial supramencionada não se refere ao cargo de gestão escolar, este possui vencimentos que independem de gênero, contudo, vale reiterar que, o desafio para as mulheres na gestão escolar vai além de questões salariais, a conquista do espaço não aparece sempre associado ao respeito, a competência técnica e qualificação é, ainda, desconsiderada por uma tradição de que gerir deve estar associado à força e bravura que só é encontrada no comportamento masculino.

Ademais, embora não haja explicitamente discrepância salarial entre gêneros, a luta histórica por melhoria salarial do magistério tem raízes na atuação majoritariamente feminina, segundo Brito (et al, 2014), a má remuneração estaria associada ao fato de ser uma tarefa considerada similar à de educar os filhos, algo, portanto, que não exigia muito esforço que

justificasse altos salários às mulheres, o que acabou repercutindo negativamente no exercício da profissão em si.

As lutas contra adversidades que tentam diminuir o relevante papel feminino não estão presentes somente no meio social, as batalhas iniciam, na maioria dos casos, dentro de casa, seja pela “obrigação” em cumprir com eficiência o papel doméstico a ela atribuído tradicionalmente, seja pela falta de apoio na busca por ascensão profissional. Elas ocupam diversas nuances, são esposas, filhas, mães (solos, atípicas), mas, sobretudo, são MULHERES dignas de respeito e com direito de ocupar o espaço que escolherem na sociedade.

Oportunidades e avanços para mulheres na gestão escolar

As mulheres, ao longo da história, vêm lutando por reconhecimento social do seu valor profissional no mercado de trabalho, a educação representa uma área de destaque, inclusive considerando a representatividade feminina em cargos de liderança, conforme dados apresentados pelo IBGE.

Figura 2 – Mulheres em cargos de gerência



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

Atuar na gestão escolar representa para as mulheres uma oportunidade de mostrar sua competência técnica, quebrando o tabu de que o papel de líder deve ser associado ao homem, o que traz a associação, equivocada, de liderança à força, esta, por sua vez, aparece implicitamente

agregada a algo físico, sendo desconsiderada toda coragem empreendida pelas mulheres na garantia de espaço na sociedade, o que vem a ser exemplo de coragem e determinação, e consequentemente também de força.

Segundo a Forbes (2020), as mulheres apresentam características de liderança ao longo da sua vida, o cuidado com a família, filhos, casa, por muitos considerado papel coadjuvante, possui, na verdade, protagonismo nato de líder, pois ser líder é guiar, mostrar o melhor caminho no meio dos desafios, tornando-os menos complexos. Assim, as mulheres com instinto de liderança apresentam em suas características autoconfiança, capacidade de influência, bom humor, resiliência e assertividade.

Tais características refletem a inteligência emocional presente nas lideranças femininas, elas possuem a habilidade de compreender e gerenciar emoções próprias e alheias, o que na gestão escolar favorece o fortalecimento de relações interpessoais e o engajamento da comunidade escolar. Goleman (1998), afirma que inteligência emocional é tão importante quanto o QI para garantir o sucesso em aspectos acadêmicos, profissionais, sociais ou mesmo pessoais, contextos com alta complexidade, feito a gestão escolar, são espaços onde é demonstrada eficiência a partir da inteligência emocional, o que justifica a crescente presença feminina na área.

Além disso, líderes educacionais femininas tendem a criar espaços de diálogo aberto, promovendo uma cultura de *feedback* positivo e colaborativo, o que Hooks (1995) irá denominar como “pedagogia engajada” onde a expressão dos alunos importa e é valorizada, criando-se, assim, um espaço de crescimento para todos os envolvidos, a comunidade escolar se integra por meio de uma comunicação assertiva, mediada pela qualidade constituinte de um estilo de gestão que valoriza a empatia e a capacidade de resolver conflitos de forma construtiva, aspectos fundamentais que retratam uma gestão participativa, responsável não apenas pela democratização das relações de poder, mas também potencializa o engajamento entre os membros da equipe, mostrando resultados significativos na superação de desafios institucionais.

A qualificação feminina para a ocupação do cargo de gestão escolar é proveniente da tradicional ocupação masculina dos cargos de liderança, o empenho em se preparar para o mercado de trabalho passou a ser uma rotina na vida das mulheres que se perceberam num contexto de desvantagens de oportunidades, a alternativa foi, portanto, superar limites, chegando a níveis mais altos de escolarização e consequentemente maior presença na docência e também na gestão escolar.

Esse contexto histórico e sociocultural, todavia, ainda se limita à educação básica, o número de mulheres na docência e principalmente em cargos de liderança do nível superior, é menor que a

dos homens, embora a presença feminina lidere os cursos de pós-graduações *strictus sensu*⁴, qualificação que geralmente é requisito para contratação no sistema educacional público. Em 2022, das 362 mil funções docentes (em exercício) da educação superior do Brasil, 171 mil (ou 47,3%) eram ocupadas por mulheres, nas instituições federais, no mesmo período as docentes femininas representavam 43,7%.⁵

Contudo, é perceptível as incessantes contribuições que o progresso profissional da mulher traz à sociedade, o empoderamento feminino na educação influencia diretamente em políticas que impactam positivamente esse setor. Nunes e Carvalho (2018) argumentam que a presença de mulheres em posições de decisão contribui para que haja um olhar institucional mais relevante voltado às questões de inclusão na educação, tais como programas e políticas focadas na equidade gênero, o que, conforme Lima e Garcia (2021) são essenciais para fortalecer a presença feminina em cargos de liderança. Esse impacto é reforçado pelo relatório da Unesco (2020), que reafirma a importância da igualdade de gênero para a qualidade e a relevância da educação.

Políticas de inclusão e marcos legais na promoção da igualdade de gênero

Ainda que de maneira tímida, marcos legais aparecem ao longo dos anos abrindo espaço para que as mulheres tomem posse de espaços que antes se configuravam como sendo prioritariamente masculinos.

Antes de adentrar ao referido assunto, é importante destacar o conceito de gênero que, conforme Souza *et al.* (2015) problematizam relações sociais entre os sexos, rejeitando determinismos biológicos que servem para enaltecer diferenças socioculturais entre homens e mulheres. Assim, a partir de determinismos biológicos, acredita-se que as mulheres seriam naturalmente cuidadoras por conta de sua capacidade reprodutiva, enquanto os homens seriam líderes por supostamente serem fisicamente mais fortes.

O conceito de gênero permite questionar a produção de identidades/diferenças masculinas e femininas pautadas no padrão cisheteronormativo, em essencialismos e posições assimétricas nas relações de gênero. Posto que, acentuam representações estereotipadas de homens como “machos e garanhões” e mulheres como “belas, recatadas e do lar” (Souza; Maknamara, 2024).

⁴ BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Mulheres são maioria dos mestres e doutores no Brasil, aponta estudo do CGEE. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2024/06/mulheres-sao-maioria-dos-mestres-e-doutores-no-brasil-aponta-estudo-do-cgee>. Acesso em: 07 jan. 2025.

⁵ CUNHA, D. de L. Participação feminina na docência superior. Revista Pesquisa FAPESP, 2022. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/participacao-feminina-na-docencia-superior/>. Acesso em: 07 jan. 2025.

Destarte, compreender o gênero como uma construção social permite questionar as normas que criam desigualdades e trabalhar para uma sociedade mais igualitária, onde as pessoas sejam avaliadas pelo que são e pelo que fazem, não pelo que se espera delas com base em sua biologia. Já que segundo De Tilio (2014, p.139) “o sujeito e seu gênero é o resultado dos atos performáticos tanto de nomeação (‘sou homem, sou mulher’) como de comportamentos (‘um homem age dessa maneira, uma mulher age de outra maneira’)”, isso ajuda a entender que identidade de gênero é fluida e diversa, e não limitada por padrões fixos ou "naturais". Contudo, o conceito de gênero ainda aparece estereotipado, fazendo-se necessário intervenções legais para que direitos não sejam negados mediante as diferentes interpretações.

Em consonância, uma vitória marcante no que se refere a formação acadêmica feminina pode ser apontada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em sua redação, embora não apresentasse de maneira explícita questão de gênero ou igualdade entre homem e mulher, apontou a flexibilização do currículo que viria influenciar nas oportunidades educacionais para as mulheres, com a possibilidade de escolher disciplinas optativas, as mesmas poderiam explorar áreas tradicionalmente consideradas como espaço masculino, como por exemplo estudos em ciências, matemática, literatura, dentre outras.

A Carta Magna da educação brasileira, LDB 9.394/96, traça o perfil de gestores/as escolares, mais uma vez pode ser percebido na legislação a contribuição para o reconhecimento das mulheres em espaços que, fruto de muita luta, são delineados com a necessidade de sua presença dotada de compromisso e dedicação ao que faz.

Conforme disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 na redação do Artigo 64,

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Já o Art. 67, § 1º, afirma que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”.

Em resumo, o perfil dos/as gestores/as se refere a professores/as com formação em nível superior, preferencialmente a licenciatura em Pedagogia, e/ou com formação em nível de Pós-graduação na área da gestão educacional/escolar; além de “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (Art. 67, inciso I).

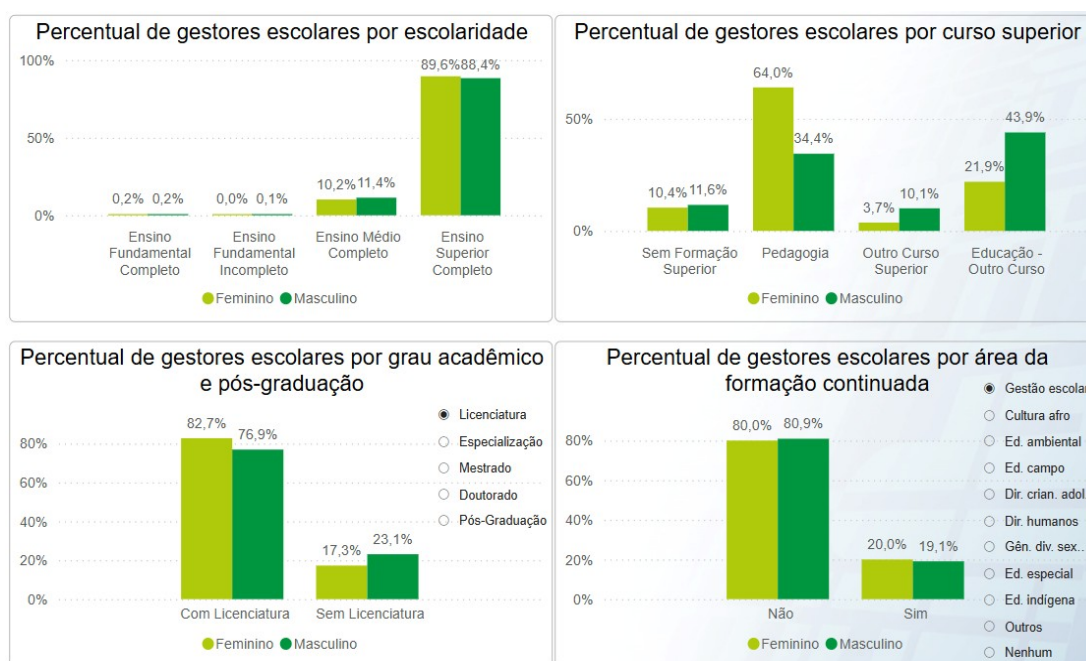
Entretanto, vale ressaltar que a LDB 9.394/96 prever, que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios juntamente com seus respectivos sistemas de ensino, dispõem de autonomia para

definir suas regras complementares quanto à organização da Educação Básica, isso reflete também nas regras que podem vir a complementar a Carta Magna no que diz respeito ao perfil do gestor e sua assunção ao cargo.

No estado do Ceará, por exemplo, alicerçado pela Lei Estadual nº 16.379, de 16 de outubro de 2017, os/as gestores/as escolares “serão escolhidos através de processos seletivos, havendo a possibilidade de aproveitamento, no processo de seleção, independentemente de inscrição, de candidato que obtenha certificação conforme regulamentação em decreto.”, além da realização de eleição direta e secreta, junto à comunidade escolar, “podendo dela participar apenas os candidatos aprovados na seleção pública específica”. O referido processo, configura-se numa vertente democrática e coíbe a prática de indicação política aos cargos de gestores escolares, responsável, muitas vezes, pelo despreparo no exercício do ofício.

Ademais, de acordo com os marcos legais supracitados, percebe-se implicitamente o estímulo à presença feminina na gestão escolar, haja vista a presença maciça de mulheres nos cursos superiores da área da educação, principalmente no curso de Pedagogia. O reflexo fica evidente nos dados apresentados no Painel de Estatísticas dos/as Gestores/as Escolares da Educação Básica referentes ao ano de 2023.

Figura 3 – Painel de Estatísticas dos/as Gestores/as Escolares da Educação Básica referentes ao ano de 2023



Fonte: Censo Escolar, Painel de Estatísticas dos Gestores Escolares da Educação Básica 2023.

Os dados refletem claramente o predomínio da presença feminina no meio educacional, especificamente na gestão escolar da Educação Básica, confirmam, ainda, a maioria de mulheres licenciadas em Pedagogia, reafirmando o interesse pela qualificação na área educacional e o compromisso profissional mesmo diante de uma sociedade que nem sempre as reconhece. Contudo, pode-se perceber que os marcos legais asseguram de maneira equânime o propósito em garantir às mulheres a ocupação de espaços nos mais variados setores, principalmente aqueles que passaram anos da história sendo ocupados exclusivamente por homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destacou a crescente atuação feminina na educação, com ênfase na gestão escolar, tema que aos poucos vem ganhando destaque na literatura acadêmica, contudo, ainda enfrenta expressivos desafios. A realização da revisão de literatura para elaboração do presente trabalho revelou significativos avanços no que diz respeito à equidade de gênero na educação, sobretudo em cargos de liderança, porém, muitos ainda são os desafios, e estes exigem diligências coletivas para que sejam de fato superados.

Reconhecer a importância das mulheres na gestão escolar vai além de uma tese equânime, é fazer valer a democracia, é reconhecer o espaço de quem luta por ele. As mulheres trazem à liderança por ela exercida, perspectivas singulares embasadas na assertividade e valorização dos sujeitos que fazem parte do universo educacional, sem, contudo, desprezar o compromisso e as exigências profissionais.

Este trabalho evidenciou a relevante atuação da mulher na tomada de decisões, enquanto gestora educacional a mesma apresenta expertise em abordagens inovadoras e inclusivas, por ser ela objeto de incessantes lutas inclusivas. Além disso, a liderança faz parte de suas características natas, ainda que por muitas vezes as contribuições familiares sejam inferiorizadas, é nesse contexto que é possível demonstrar habilidades que outros indivíduos se mostram incapazes de exercer.

É perceptível que mesmo os marcos legais apontam para a valorização da presença feminina nos espaços antes ocupados apenas por homens, isso acontece de maneira implícita em alguns casos, mas são eles que asseguram que as aquisições não sejam temporárias, que não haja retrocessos nas conquistas realizadas a custo de muitas lutas.

Aqui não se findam as discussões sobre o tema que certamente ainda será alvo de muitas discussões e pesquisas, o estudo apresentado buscou promover a inquietação necessária para que questões relevantes, como esta aqui discutida, não sejam terceirizadas, haja vista que as mulheres gestoras representam a profissional que em consonância às palavras de Lück (2000, p.16) “é um

gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade [...] da formação de seus alunos”.

O assunto aqui abordado envolve outros/as atores/izes e outras tarefas, considerando que as mulheres gestoras são também, na maioria das vezes, protagonistas em outras áreas, mães esposas, donas de casa e/ou chefes de família, atribuições desconsideradas pelo sistema ou mesmo pela sociedade em seu entorno, o que reafirma a necessidade e compromisso em enaltecer nas pesquisas e literaturas acadêmicas a figura feminina que por anos teve sua contribuição social apagada na história.

Urge a necessidade de promover maior sensibilização social sobre fatores que perpetuam as desigualdades. Percepções históricas que associam atividades realizadas por mulheres a um menor valor econômico, como acontece frequentemente em profissões relacionadas à educação; barreiras invisíveis (teto de vidro) que dificultam o avanço das mulheres para posições de maior prestígio e remuneração, mesmo quando possuem qualificações iguais ou superiores às dos homens, precisam ganhar destaque nos debates formais ou informais de modo que a equidade de oportunidades entre homens e mulheres deixe de ser uma utopia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. **Mulher e Educação: a Paixão pelo Possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BRASIL. **Lei Federal nº 4.024/6, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1961. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei4024.pdf. Acesso em: 17 nov. 2024

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRITO, J.; BERCOT, R.; HORELLOU-LAFARGE, C.; NEVES, M. Y.; OLIVEIRA, S.; ROTENBERG, L. Saúde, gênero e reconhecimento no trabalho das professoras: convergências e diferenças no Brasil e na França. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 589-605, 2014. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/10313#:~:text=O%20presente%20artigo%20trata%20do%20reconhecimento%20do%20trabalho,Latina%20%28Brasil%29%20e%20de%20um%20pa%C3%ADs%20europeu%20%28Fran%C3%A7a%29>. Acesso em: 17 nov. 2024.

CEARÁ. **Lei n.º 16.379, de 16 de outubro de 2017**. Altera a Lei n.º 13.513, de 19 de julho de 2004. Diário Oficial do Estado do Ceará: Fortaleza, CE, 18 out. 2017. Disponível em: <https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2004/13513.htm>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CNN BRASIL. Brasil tem 1,8 milhão de professores na rede pública; 78,8% são mulheres. **CNN Brasil**, 30 out. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/brasil-tem-18-milhao-de-professores-na-rede-publica-788-sao-mulheres/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

DE TILIO, R. Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas. **Gênero**, Niterói, v. 14, n. 2, p. 125-148, 1º sem. 2014.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 2. ed. São Paulo: Objetiva, 1998.

HOOKS, b. "Intelectuais negras". **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-476, 1995.

HOOKS, b. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Bhuvi Libanio. 24. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2024. 176 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 38). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acesso em: 17 nov. 2024.

KERGOAT, D. Divisão sexual o trabalho e relações sociais o sexo. In: HIRATA, Helena (Org.); LABORIE, Françoise (Org.); LE DOARÉ, Hélène (Org.); SENOTIER, Danièle (Org.) **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009. p.67-75.

LIMA, V. A. G.; GARCIA, R. H. **Estratégias de empoderamento feminino no ensino superior**. Revista de Gestão Universitária na América Latina - GUAL, vol. 14, n. 4, 2021.

LÜCK, H. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1- 195, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. **Gestão escolar e qualidade do ensino: aplicação do conceito de gestão à escola**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LÜCK, H. **Gestão escolar: suas competências e funções**. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2012.

MENDES, F. **5 características de mulheres líderes**. Forbes, 2020. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2020/12/francine-mendes-5-caracteristicas-de-mulheres-lideres/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

NUNES, B. A.; CARVALHO, D. F. **Gênero e decisão: O impacto das lideranças femininas nas políticas educacionais**. Belo Horizonte: UFMG Editorial, 2018.

PARO, V. H. **Gestão, política, economia e ética na educação**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2023. E-book. Disponível em: DOI 10.11606/9786587047485. ISBN 978-65-87047-48-5.

SCOTT, J. **Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica**. Educação e Realidade. v. 20, n. 2, p.71-99, 1995.

SOUZA, E. J.; SANTOS, C.; SILVA, J. P. Educação sexual na escola: concepções e modalidades didáticas de docentes sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 3, n. 3, p. 51-62, jun. 2015. DOI: 10.17564/2316-3801.2015v3n3p51-62.

SOUZA, E. J.; MAKNAMARA, M. **Biologias para Questionar Saberes e Ensinar Vidas**. João Pessoa: Ideia, 2024.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Igualdade de gênero na educação**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375599>. Acesso em: 21 nov. 2024

VAZ, D. V. O teto de vidro nas organizações públicas: evidências para o Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 3 (49), p. 765-790, dez. 2013.

BONECA ABAYOMI PARA UMA CONSCIÊNCIA ANTIRRACISTA NO FESTIVAL AFROARTE NA ESCOLA WALMIKI SAMPAIO DE ALBUQUERQUE EM MARACANAÚ-CE

Eliane Batista Barbosa (Lia Batista)

INTRODUÇÃO

O trabalho em curso pretende contextualizar as práticas educativas, conceitos, definições e experiências no ensino de Artes Visuais com a produção da boneca *Abayomi* (bonecas de origem africana feita com retalhos e com nós de amarrar) para assim construir a partir da Cultura visual um repertório simbólico, sobretudo fomentar a consciência antirracista no ambiente escolar.

Nesse contexto pretendo contextualizar um pouco da minha experiência pessoal com as práticas artísticas no Ateliê Eco Arte, nas quais me motivaram a produzir o objeto dessa pesquisa.

Para tanto utilizarei como ponto de partida, a prática educativa na Escola Walmiki Sampaio de Albuquerque-Maracanaú-CE em 2022 com alunos do Ensino fundamental, por ocasião do “FESTIVAL AFROARTE 2022” sendo utilizada como metodologia uma *live* na rede social, *Instagram* para debater sobre educação e consciência antirracista.

Nesse contexto surge a problematização: Qual a importância de uma *live* aliada às manifestações plásticas com a boneca *Abayomi* e com isso pode contribuir para a educação e conscientização antirracista?

Para responder essa pergunta, me apropriei da Cultura visual com a simbologia da boneca *Abayomi*, para quebrar paradigmas com práticas pedagógicas e debater sobre as questões raciais e o *bullying* no ambiente escolar.

Logo, utilizei a pesquisa do tipo qualitativa narrativa para descrever o processo de criação do artista e pesquisador, utilizando-me de questões teóricas e práticas na sua obra.

A confluência entre Cultura visual e teorias do estudo me norteou a apresentar relatos das experiências de alunos no Ensino fundamental, construindo propostas metodológicas eficazes para sua abordagem.

Logo, a escola é o ambiente propício para o diálogo, acolhimento e pertencimento, pois “enxergar o invisível” é possibilitar a reflexão e construção de novos saberes na formação de uma consciência antirracista na qual buscamos.

Ateliê Eco Arte, cultura visual e ensino de arte

Neste item pretendo contextualizar minhas experiências, contextualização, definições que me levaram a adotar a prática educativa em sala de aula e a minha relação com a Arte a partir do Ateliê ECO ARTE onde me levaram a pesquisar o tema. Para Pimentel (2006), mesmo que o professor de arte não tenha visibilidade no mercado de arte, faz-se necessário o entendimento para gerar metodologias que direcionam a apontar novos caminhos para a docência.

Ateliê ECO Arte

O ateliê é um projeto com proposta inovadora baseado nas práticas ESG “*Environmental, social and governança*”, (sigla inglesa) que em português corresponde à “ambiental, social e governança”, que, segundo Faber (2024), é tida como “sexta onda revolucionária do desenvolvimento econômico” mundial.

Nesse sentido, o ateliê ECO Arte foi fundado em 2013, pela artista plástica autodidata, Lia Batista, começando a funcionar espontaneamente no bairro Serrinha, visando, por meio das práticas artistas, empoderar mulheres vítimas de preconceito e violência doméstica nas periferias de Fortaleza-CE.

O uso de material reciclável é o principal insumo visando a produção de objetos de arte no cotidiano do ateliê, sobretudo para descobrir talentos, fomentar a economia circular e gerar renda.

Figura 1 – Oficina *Abayomi*: Resistir e Criar



Fonte: Instituto Felipe Martins de Melo. Acervo pessoal (2024).

Assim, ao longo do tempo novas parcerias foram formadas e atualmente a itinerância de oficinas e exposições de arte percorrem em comunidades, instituições educacionais, ONGS e Museus em vários municípios do Ceará e do Brasil.

A artista empreendedora

Ainda criança observava sua avó Maria Correia produzir bolsas e vassouras de palha de carnaúba e experimentava o trançar. Como observadora acabou por se apaixonar por várias técnicas manuais e com o apoio da família descobriu que depois de muitos anos fazer arte era a sua vocação.

Por volta de 2013, após participar de oficinas no Centro Cultural Bom Jardim-Fortaleza-CE, o encantamento pelas primeiras telas pintadas marcou um novo ciclo. Os resultados foram surpreendentes, sendo agraciada com alguns prêmios na área de Arte e empreendedorismo com o reaproveitamento de materiais recicláveis. Logo, exposições coletivas e individuais apareceram e as obras de Lia Batista fazem parte do acervo do Museu do Caju do Ceará e do Bode Ioiô, além de serem exportadas para outros países.

Por ser artista e mulher periférica, entender como funciona o mercado de arte parece confuso e “elitizado”, sobretudo até para atuar como professora de arte há certa desvalorização.

Seu reconhecimento se deve a proposta ambiental e principalmente ao diálogo do encantamento por meio da arte, afeto, resistência e ancestralidade.

***Boneca Abayomi* para uma consciência antirracista e Ensino de Arte**

No meio a essas experimentações, o campo das artes, os retalhos oriundos de fábricas locais, foram utilizados para a produção de objetos de artesanato.

Com necessidade de abordar sobre memórias, ancestralidade, percebi que as bonecas *Abayomi* conseguiam promover um diálogo para uma consciência antirracista, pois conforme a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, inclui no currículo escolar a história e a cultura dos povos africanos e sua importância na formação da sociedade brasileira (Brasil Escola, 2025).

Logo, a boneca *Abayomi* traz em sua carga simbólica os aspectos de resistência, protagonismo da mulher na sociedade atual, contribuindo para o empoderamento, sobretudo resgatando a afetividade, o respeito, autoafirmação, para um pertencimento e inclusão, valorizando a resistência e as lutas cotidianas.

Após esse mergulho reflexivo passei a me deparar com diferentes repertórios culturais e dividir minhas práticas com as mulheres em forma de oficinas.

Baseada nessa experiência, resolvi levar para a sala de aula com alunos do Ensino fundamental tentando conscientizá-los sobre a necessidade de dialogar de forma lúdica e sensível as questões identitárias e práticas do *bullying* entre alunos

De origem americana, segundo Porfírio (2025), o termo *bullying* é compreendido como “atos de intimidação repetitivos contra um indivíduo” por não ser aceito em um determinado grupo. Logo, faz-se necessário o debate no ambiente escolar.

Isso me sensibilizou devido a minha experiência ao perceber que minha própria filha era vítima do *bullying* na escola na infância. Seu cabelo volumoso e encaracolado era suficiente para essa prática abusiva; assim, a discriminação racial foi se estendendo e a adoecendo ao longo tempo. Mesmo seguindo uma carreira de modelo profissional, muitas vezes era excluída dos *castings* na última hora.

Essa dor se transformou em luta e ao ingressar no Curso de Licenciatura em Artes Visuais na UECE (2017), resolvi hastear essa bandeira para ajudar outras meninas vítimas do preconceito e discriminação racial.

Confesso que ainda hoje esse tipo de violência me amedronta. Por isso, meu engajamento nesse tema tem sido uma espécie de missão, pois acredito ser necessário compreender e refletir sobre as relações de poder, respeito, acolhimento, aceitação dos diferentes corpos.

Para Hernández, a Cultura visual “proporciona-nos uma compreensão crítica de seu papel, de suas funções sociais e das relações de poder as quais se vincula, além de sua mera apreciação ou do prazer que proporcionam”, sobretudo, enfatiza importância da escola para a “alfabetização visual”, do aluno para que este possa interpretar a “cultura de sua época e estabelecer contato com a de outros povos” (Hernández, 2000, p. 135 *apud* Barbosa, 2021).

Logo, a Cultura visual tem em sua essência ir além da apreciação, para entender que, em uma sociedade eurocêntrica, o branqueamento imposto em nome da estética e do mercado da beleza precisa ser revisto.

PCNs e prática docente

O conhecimento por intermédio da Arte permite ao espectador ir além da contemplação para torná-lo mais participativo, proativo e mais assertivo em suas decisões.

Diante dessa prerrogativa, o ensino de arte deve obrigatoriamente fazer parte do currículo escolar, segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), LEI n.º 9.394, § 2º, de 20 de dezembro de 1996, este “constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, para promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Portanto, cabe ao educador aplicar a prática artística, conduzindo os discentes à novas experimentações e técnicas na interdisciplinaridade, permitindo a evolução, independência no processo criativo, respeitando suas percepções para suas vivências pessoais, do conhecimento único e participativo.

Logo, haverá um maior “compromisso com a cultura e com a história, objetivando através do contato com o legado histórico-cultural, a possibilidade de conhecer, fruir, interagir e compreender diversas manifestações artísticas” (Bertoletti, 2010, p. 5 *apud* Barbosa, 2021).

Dessa forma, as oficinas da boneca *Abayomi* nos aproximam dos temas transversais que nos levam a compreender a importância da diversidade e do legado histórico da cultura afro-brasileira.

Figura 2 – Boneca *Abayomi*



Imagem: acervo pessoal (2025)

A boneca *Abayomi* tem sua origem africana da etnia *Iorubá*, significa: Encontro precioso, aquele que traz felicidade, afetividade, alegria e proteção.

Segundo Andrade (2020), no século XVIII as mães escravizadas ao serem transportadas para as Américas (diáspora africana) nos porões dos navios negreiros rasgarem as barras das saias para fazerem bonecas e acalantar seus filhos, caso chorassem seriam jogadas ao mar.

Com outras versões apresentadas, diferentemente da versão “romantizada” anteriormente citada por Andrade, a artesã maranhense, Lena Martins afirma-se ser a verdadeira “criadora da boneca preta brasileira *Abayomi*.”

Em 1987, afirma ainda que, à véspera do centenário da abolição da escravidão, criou a boneca quando trabalhava como “animadora cultural no CIEP (Centro Integrado de Educação

Pública) da comunidade carioca Cidade de Deus” (Coletivo Abayomi Boneca Preta Brasileira/2020, 2025).

Nessa narrativa a boneca foi batizada algum tempo depois como *Abayomi* por sua amiga Ana Gomes, por se encontrar gestante. Logo, seu desejo era, caso o bebê fosse de sexo feminino se chamaria *Abayomi*, significando “meu presente” (Coletivo Abayomi Boneca Preta Brasileira/2020, 2025).

Versões à parte, durante nove anos em itinerâncias como arte-educadora com a boneca *Abayomi*, observo a ressignificação na vida de muitas mulheres. Assim, aos poucos tenho me deparado com os relatos e as manifestações de afeto.

Boneca *Abayomi* em sala de aula

O modo de fazer a boneca *Abayomi* em sala de aula, não requer muitos recursos financeiros por serem feitas com retalhos de tecidos têxteis e nós de amarrar, dispensando cola, linhas, agulhas e outros materiais. Portanto, esse elemento plástico precisa ser replicado para difundir o pertencimento e a riqueza da cultura negra.

Enfatizo ainda que, a simbologia da boneca *Abayomi* não se trata de um brinquedo, mas uma “representação pictórica para dialogar com as questões e os valores humanos em nossa sociedade” (Barbosa, 2021).

Para isso, a sala de aula é o ambiente propício para o debate das memórias afetivas de cada aluno, o autoconhecimento de si e da coletividade.

Segundo a BNCC (2018), essa experiência sensitiva faz o sujeito intuir, perceber de forma intelectual e emocional, podendo este ser protagonista nas experiências em “relação ao tempo, espaço, ao som, imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais”, referindo-se, sobretudo à “estesia”.

Em nosso tempo precisamos quebrar paradigmas, contribuindo e aprofundando nos desafios da visão transdisciplinar da educação.

Em confluência para essa abordagem, os relatos das experiências e as teorias da Cultura visual me nortearam para a proposta metodológica deste estudo, na EMEIEF Walmiki de Sampaio Albuquerque em Maracanaú–CE, em 2022.

Logo, a simbologia da boneca *Abayomi*, como prática pedagógica, pode levar o aluno a refletir sobre as questões raciais e o *bullying* no ambiente escolar.

Esse objeto de estudo simbólico aplicado em sala de aula leva o aluno a perceber a importância de enxergar além da estética conceitual preestabelecida que o mercado da beleza impõe no cotidiano.

Live Boneca *Abayomi*: percursos e realizações

Nesse percurso, a oficina da boneca *Abayomi* tenta conscientizar sobre os valores ambientais e culturais, levando a sociedade a partilhar experiências e “ensinar a identidade terrena” (Lima, 2013, p. 37).

A pesquisa deve narrar sobre o processo de criação do artista e pesquisador utilizando-se de questões práticas e teóricas em sua produção.

Para Pimentel (2006):

A pesquisa em ensino de arte é aquela cuja ênfase está no processo de ensino de arte, seus fundamentos e as reflexões sobre eles, sua prática e sua reflexão sobre ela. É o ensino de arte enquanto processualidade do ser, vinculado ao fazer e ao aprender e ensinar concomitantes, indissociáveis, interagentes e interativos (p. 311).

Nesse sentido, realizei a pesquisa para analisar os dados, tornando-me o principal instrumento na coleta e na análise de dados, permitindo modificar e rever as questões que me nortearam no desenvolvimento do trabalho, admitindo que esse tipo de pesquisa aceite um plano aberto e flexível.

Assim, a pesquisa qualitativa do tipo narrativa, de acordo com Cunha (2009), “reforça que a dupla dimensão da pesquisa narrativa atribui ao professor o papel de sujeito do estudo, recolocando-o no centro das pesquisas educacionais” (Barbosa, 2021).

Logo, em 20 de novembro de 2022, por ocasião do “Dia da Consciência Negra”, a convite da coordenadora da Escola Walmiki Sampaio de Albuquerque, por meio de uma *live* na plataforma *Instagram*, entrou em pauta o tema: “Afeto e resistência: O empoderamento contra o preconceito racial no ambiente escolar” — “Festival AFROARTE 2020: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA”

Figura 3 – Convite da escola



Fonte: Disponível em: Instagram⁶.

Diretamente do ateliê, acessei no notebook à plataforma do *Instagram* e abri o link enviado pela escola.

Os alunos em sala de aula presencial puderam assistir ao debate mediado pela professora Danielly Castro.

No momento apresentei o objeto de pesquisa para visualização dos alunos. Fiz uma breve introdução da aula, explicitar os objetivos, metodologia como era feita a boneca *Abayomi* e paulatinamente respondia aos questionamentos da mediadora.

Abordei os seguintes tópicos:

- Apresentação do tema;
- Fiz um breve relato histórico sobre a carga simbólica da boneca *Abayomi*, o processo de produção, materiais e significado;
- A experiência do *bullying* sofrido pela minha filha na escola e na carreira de modelo e manequim na adolescência;
- Os malefícios do *bullying*, do preconceito racial e o valor da beleza afro-brasileira.
- A importância da autoafirmação, autoaceitação e empoderamento;
- A importância de preservar a identidade, o cabelo cacheado e o orgulho ancestral.
- A importância do acolhimento e afetividade em sala de aula.
- Ser um agente multiplicador do debate em família e com a sociedade.

Por fim, infelizmente a Internet caiu, não sendo possível reproduzir a boneca *Abayomi* como havia programado.

⁶ <https://www.instagram.com/p/CH-ZN1pHXZr/>. Acesso em: 01 fev. 2025.

Reflexões sobre o que foi realizado

Apesar da queda de rede de conexão, os resultados foram dentro do esperado. Após a apresentação da *live*, entrei na plataforma do *Instagram* da escola e me surpreendi com os comentários especialmente das meninas, pois estavam felizes, empoderadas e, sobretudo a refletir sobre a prática do *bullying* em sala de aula para uma consciência antirracista.

Assim, cuidar dos cabelos, do corpo e da alma é ver a força da beleza afro-brasileira, além da resistência de um ser humano único.

Resultados esperados

Ao concluir percebi que o encantamento por intermédio da Arte pode contribuir com a uma educação e conscientização antirracista, sobretudo levar o indivíduo a enxergar além do óbvio, para se refletir sobre as questões humanas, entre elas, o preconceito racial.

Após a apresentação da *live*, a escola municipal EMEIEF WALMIKI SAMPAIO DE ALBUQUERQUE-MARACANAÚ-CE (2020), publicou alguns depoimentos de alunas no perfil do *Instagram*:

[...] acho que todas as pessoas, com o cabelo cacheado/crespo, já sofreram a perguntinha inconveniente de: “porque não alisá-los” ou “tu gostas assim mesmo? Nunca quis alisar não?”. [...] ia Até já pensei quando mais nova, queria seguir o padrão que sempre via em tudo, o cabelinho liso, graças a Deus, minha mãe nunca deixou. O racismo dói! [...] Sempre que a gente vê um caso de racismo, a gente sente a dor, a gente chora junto, sentimos a injustiça, é uma dor nossa! (Aluna A, 2022).

Outro depoimento foi: “*Nos meus traços de mulher negra, na minha pele, no meu cabelo carrego os traços e a força de minhas ancestrais*” (Aluna B, 2022).

Como falei anteriormente, apesar da queda de conexão, acredito que os objetivos da *live* foram alcançados, sobretudo ao verificar os depoimentos dos alunos no perfil da escola, tanto da mediadora quanto de outras pessoas que assistiram a *live* do projeto AFROARTE (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que a confluência entre Cultura visual e teorias em sala de aula aponta que as experiências com as manifestações artísticas com o tema: “Afeto e resistência: O empoderamento contra o preconceito racial no ambiente escolar” — me levaram a concluir que a simbologia da

boneca *Abayomi* no Ensino fundamental, pode construir um repertório rico em saberes universais e empoderamento das diversidades.

Logo, a escola é o ambiente propício para o diálogo, acolhimento e pertencimento para conscientizar sobre as práticas do *bullying* e seus desdobramentos na sociedade.

Portanto, “enxergar o invisível” é ir além da aparência física para possibilitar uma reflexão sobre a necessidade do debate sobre história, cultura africana na formação da consciência antirracista na qual buscamos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ana Luiza Melo Santiago de. **Navios Negreiros. História**. Infoescola, 2020. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/navios-negreiros/>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BARBOSA, Eliane Batista. **Ateliê ECO Arte em desdobramento sustentáveis: oficina de boneca Abayomi com prática educativa no ensino Fundamental**. Trabalho de conclusão de curso (GRADUAÇÃO)-Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Artes Visuais, Fortaleza, 2021.

BERTOLETTI, Andréia. **Tecnologias digitais e o ensino da arte: algumas reflexões**. Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). V Ciclo de Investigação do PPGAV-UDESC. 3,4 e 5 nov.2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED. **União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação**. UNDIME, Dez 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 fev. 2025.

CARVALHO, Leandro. Canal do Educador. **Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Disponível em: <https://educador.brasile escola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>. Acesso em: 02 fev. 2025.

CUNHA, R. C. **A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor**. In: 5º Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2009, Teresina: EDUFPI, 2009. v. 1. Escola municipal EMEIEF **Walmiki Sampaio de Albuquerque** - Maracanaú – CE. Disponível em: <https://www.instagram.com/walmikisampaio/>. Acesso em: 02 fev 2025.

FABER, Renata. Episódio 1: A Revolução ESG no Mundo-Série Jornada ESG: Carreira em Sustentabilidade. EXAME. **YouTube**, 19 de fevereiro de 2024. 19mim41s. Disponível em: <https://youtu.be/L7nWVrP6ndA>. Acesso em: 02 abr. 2025.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LIMA, Hebe de Medeiros. **Formação docente transdisciplinar**: uma proposta curricular nos cursos de licenciatura em música da UECE/UFC. Fortaleza-CE. Hebe de Medeiros Lima. – 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado) Curso em Educação, UFC, Fortaleza, 2013.

LIMA, Hebe de Medeiros. **Práticas Pedagógicas do Ensino de Artes**. 1. Ed. UAB/UECE. Fortaleza-Ceará. 2017.

MARTINS. Lena. **ABAYOMI**: boneca preta brasileira. Disponível em: <https://www.bonecaabayomi.com/>. Acesso em: 26 jan 2025

PIMENTEL, Lúcia Gouveia, O ensino da arte e sua pesquisa. *In*: NAZARIO, Luiz & FRANÇA, Patrícia (org.). **Concepções contemporâneas da arte**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

PORFÍRIO, Francisco. **"Bullying"**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>. Acesso em 02 fev 2025.

VIEIRA, Kauê. **Bonecas Abayomi**: Símbolo de resistência, tradição e poder feminino. Brasil/África, 2019. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abay>. Acesso em: 30 jan. 2025.

FILOSOFIA BRASILEIRA: EPISTEMOLOGIA, PRÁTICA E EMANCIPAÇÃO DO PENSAMENTO

*Halwaro Carvalho Freire
Camila Maria Rodrigues*

Este texto analisa as relações entre a constituição dos saberes experienciais na formação docente e a construção de uma filosofia brasileira autônoma. Ambos os campos compartilham um movimento de ruptura com modelos normativos e reprodutivos, valorizando a pesquisa, a reflexão crítica e a construção do conhecimento a partir da realidade cultural, social e histórica do Brasil. O estudo evidencia como a epistemologia da prática docente e a filosofia brasileira podem dialogar em prol da emancipação do pensamento e da valorização de saberes plurais.

Reflexão sobre Filosofia Brasileira

A reflexão filosófica no Brasil tem se situado, ao longo do tempo, em uma posição ambígua, oscilando entre a acolhida cega de paradigmas europeus e o anseio por uma concepção de pensamento que, de fato, brote das profundezas da realidade cultural, histórica e social que fundamenta o ser brasileiro. Entre essas duas forças, a filosofia brasileira se vê constantemente em um dilema: ao mesmo tempo em que busca absorver as heranças do velho continente, sente o imperativo de afirmar sua própria identidade, com uma reflexão que se fundamente nas questões que definem sua singularidade. Conforme Cruz Costa (1960), em *Panorama da História da Filosofia no Brasil*, a filosofia brasileira sempre atravessou um percurso de transição, da mera reprodução de modelos europeus para a busca de uma reflexão enraizada nas condições culturais, históricas e sociais do Brasil.

Ivan Domingues (2017), em *Filosofia no Brasil. Legados e perspectivas. Ensaios metafilosóficos*, constrói, de maneira refinada, uma identidade que transcende a mera historiografia. Tal obra não se limita a um relato sequencial de fatos, mas se propõe a iluminar as questões e heranças filosóficas que permeiam a trajetória intelectual do Brasil. Nesse processo, ao refletir sobre as perspectivas filosóficas que moldaram o pensamento brasileiro, Domingues (2017) não só rememora o passado, mas também provoca uma reinterpretação crítica das influências que constituem o saber filosófico no contexto nacional, revelando os legados que, ao longo do tempo, continuam a ressoar nas correntes contemporâneas. Assim, a obra não se restringe a um inventário acadêmico, mas se inscreve como um convite a uma compreensão mais profunda das interações entre

filosofia e cultura, passado e presente, local e universal. Leonel Franca (1962), por sua vez, em *Noções de História da Filosofia*, sublinha o papel fundamental da tradição europeia no Brasil, mas destaca a necessidade de adaptá-la às condições históricas e culturais locais.

José Crisóstomo (2008), converge com Margutti (2013) ao destacar a importância de compreender a formação do pensamento filosófico nacional como uma prática enraizada na realidade cultural e histórica do Brasil. Crisóstomo (2008) enfatiza que a filosofia brasileira precisa ser lida em sua relação com os desafios específicos do país, particularmente no que diz respeito à mestiçagem cultural, às desigualdades sociais e à construção de uma identidade nacional. Marques (2023) em, *Formas da filosofia brasileira: 12 aportes metodológicos à historiografia, metalinguagem e autocrítica da filosofia brasileira* propõe tais aportes que visam reavaliar a forma como a filosofia brasileira se posiciona tanto em relação aos paradigmas europeus quanto à sua realidade interna. Além de discutir a metalinguagem filosófica, a obra explora como a autocrítica é essencial para o desenvolvimento de uma filosofia genuinamente brasileira, capaz de dialogar com suas tradições culturais e sociais, sem se submeter passivamente a modelos externos.

Nesse contexto, compreendemos que a filosofia brasileira não deve ser vista como uma mera extensão das tradições europeias, mas como uma criação própria, que articula de forma crítica e criativa os saberes locais às questões de cunho universal. Essa perspectiva é particularmente relevante quando analisamos a filosofia brasileira sob duas perspectivas: a dos povos originários e a da relação entre Filosofia e Literatura. Essas duas perspectivas, aparentemente distintas, não apenas se relacionam, mas se complementam, oferecendo possibilidades singulares para compreender e ajudar a reconfigurar o lugar da filosofia no e do Brasil.

As filosofias dos povos originários, tal como articulada por Ailton Krenak (2019) e Daniel Munduruku (2009), por exemplo, oferecem contribuições indispensáveis para a consolidação de uma Filosofia Brasileira que aspire à autenticidade e à pluralidade. Essas perspectivas possibilitam um deslocamento epistemológico, ético, social e político, reposicionando o pensamento filosófico em relação às realidades culturais e históricas do país.

Ao problematizarem as bases do antropocentrismo ocidental e a supremacia da razão instrumental, Krenak (2019) e Munduruku (2009) apontam para caminhos alternativos que ressignificam o humano, o saber e a convivência com o mundo. Krenak (2019), em sua obra *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*, questiona profundamente o paradigma moderno que separa o humano da natureza, propondo uma ética da interdependência. Essa visão, fundamentada na cosmologia indígena, desafia a hegemonia da racionalidade ocidental e apresenta uma concepção de existência que integra o humano à teia da vida.

Kopenawa (2015), em sua obra *A Queda do Céu: Palavras de um Xamã Yanomami*, traz

à luz uma ontologia relacional, que contrasta com o dualismo cartesiano predominante no pensamento ocidental. Para Kopenawa (2015), não há uma separação rígida entre o humano e o não-humano, o material e o espiritual. Em vez disso, ele descreve uma realidade interconectada, na qual seres humanos, animais, plantas e espíritos coexistem em uma rede dinâmica de relações. Essa perspectiva ontológica questiona as premissas antropocêntricas e instrumentalistas, propondo uma visão integrada e holística do cosmos.

O antropólogo indígena Luciano (2006), em textos como *O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*, argumenta pela necessidade de superar a dicotomia entre saber tradicional e filosofia. Ele destaca que os povos indígenas possuem sistemas filosóficos próprios, baseados na oralidade, na ancestralidade e na conexão com o território. Munduruku (2018), por sua vez, ao enfatizar a importância da narrativa, da oralidade e da ancestralidade em obras como *A literatura indígena não é subalterna*, amplia os horizontes epistemológicos da filosofia. Sua defesa da memória coletiva e das práticas comunitárias como formas de produção de saber propõe uma filosofia que transcende o logocentrismo acadêmico, incorporando modos de reflexão baseados no diálogo intergeracional e na conexão com o território.

Outro conceito fundamental, baseado em filosofias dos povos originários e que pode contribuir para consolidação de uma filosofia brasileira é o de cosmopolítica filosófica. Bruno Latour (2020) em, *Onde aterrar? Como se orientar politicamente no Antropoceno*, argumenta que a política contemporânea precisa incluir não apenas os seres humanos, mas também os não humanos e os ecossistemas, considerando a interdependência de todos os componentes da Terra. Latour sugere uma política de convivência planetária que transcende a lógica do Estado-nação e incorpora as dimensões ambientais, culturais e sociais globais.

A cosmopolítica filosófica também dialoga com as epistemologias do Sul Global, como exemplificado pelas ideias de Eduardo Viveiros de Castro (2002) em *A inconstância da alma selvagem: ensaios sobre a psicologia ameríndia*. Viveiros de Castro (2002) propõe uma visão cosmopolítica indígena, na qual os povos originários possuem uma visão de mundo que não separa o humano do não-humano, e onde as relações entre os seres vivos são vistas como uma rede de interdependência e reciprocidade. Esse pensamento descoloniza a cosmopolítica ao incluir os saberes indígenas e suas formas de organização social e política.

Compreendemos que essas perspectivas sugerem que a filosofia brasileira, para consolidar-se como autônoma, deve assumir o desafio de pensar com e a partir da pluralidade de experiências e epistemologias presentes no Brasil. Dessa maneira, investigar a filosofia dos povos originários é não apenas resgatar uma tradição marginalizada pela história colonial, mas também permitir que a filosofia brasileira encontre novas bases para dialogar com questões contemporâneas,

como a crise ambiental e os desafios da convivência intercultural, por exemplo.

Não menos importante, como argumenta Margutti (2013), a relação entre filosofia e literatura no Brasil aponta para uma dimensão simbólica e imaginativa que expande os horizontes tradicionais do discurso filosófico e que também se mostra fundamental para consolidação da Filosofia Brasileira. Autores como Machado de Assis, João Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Gonçalves de Magalhães, entre outros, incorporam em suas obras elementos filosóficos que questionam os limites entre o literário e o conceitual.

Essa perspectiva amplia as possibilidades interpretativas, permitindo à filosofia brasileira articular respostas originais aos desafios históricos, culturais e sociais do país. Além disso, a literatura brasileira também pode ser compreendida como uma crítica social e cultural. Autores como Aluísio Azevedo (2011), José de Alencar (2007) e Euclides da Cunha (2012), por exemplo, não apenas narram histórias, mas questionam e problematizam a realidade social brasileira, abordando temas como a desigualdade, o colonialismo, a escravidão e as tensões raciais e culturais. Esses elementos são fundamentais para a construção de uma filosofia que se preocupa com as especificidades do Brasil e que busca um pensamento genuinamente nacional. Essa relação entre filosofia e literatura permite que a Filosofia Brasileira se configure como um campo de múltiplas vozes, onde a tradição filosófica ocidental não é rejeitada, mas questionada e reinterpretada à luz das experiências culturais, sociais e históricas do Brasil.

Compreendemos que a filosofia brasileira, em vez de buscar uma essência fixa, precisa abraçar sua pluralidade como característica principal. Desta maneira, torna-se fundamental não apenas investigar as influências externas que moldaram o pensamento no Brasil, mas também compreender os autores, os conceitos e as problemáticas nacionais que emergem dessa complexa interação cultural. O diálogo entre filósofos amplamente estudados – como Kant, Hegel, Sartre, Marx, Nietzsche ou Platão – e os pensadores brasileiros permite não apenas a valorização do pensamento nacional, mas também uma abordagem crítica e interdisciplinar, abrindo novas possibilidades interpretativas. Pensamos que o potencial inovador da filosofia brasileira reside justamente na sua capacidade de dialogar com a diversidade e transformar essa pluralidade em uma força criativa.

Saberes experienciais na docência e a construção de uma filosofia brasileira

Consideramos que a docência, quando se vê capaz de produzir saberes na epistemologia da sua prática, compromete o seu fazer a uma perspectiva crítico emancipatória, que considera o ato de ensinar como uma prática social, conduzida por um pensamento reflexivo e transformador.

Essa perspectiva nos remete longe junto à normatividade do ensino a qual se efetiva com a linearidade do treinamento e da reprodutividade, e não com a práxis. Por essa razão, a constituição de saberes na epistemologia da prática docente busca romper com as armaduras que repercutem nas práticas de 500 anos atrás, numa direção de diálogo que considere as inúmeras possibilidades de construção de sujeitos e sociedade.

É sob esse anseio que defendemos a necessidade do saber pedagógico para o despertar da consciência da ressignificação de práticas docentes. É preciso enxergar as lacunas para ir em busca de preenchê-las. Essa consciência, por sua vez, se efetiva quando admitimos a docência em sua profissionalidade e não apenas como momento estanque de acúmulo de conhecimentos. Cientes da profissionalidade da docência, abrimos espaço para construí-la em seu real sentido, na epistemologia da prática docente, considerando-a como instrumento de pesquisa e construção de conhecimento sobre a própria prática.

[...] a prática pesquisadora é uma condição fundamental para produzir mudanças nos sujeitos, nos conhecimentos e nas estruturas organizacionais da prática. Aliar processos investigativos à prática é uma forma de aliar produção de conhecimentos com mudanças na prática, de forma que os professores ensinem mais e melhor e os alunos aprendam também de forma mais intensa e significativa. Mais que isso, a prática que integra a pesquisa e a extensão, tem mais condições de produzir novos significados para a formação de futuros profissionais. Essa prática integrada tem mais condições de mobilizar os saberes coletivos, dos alunos e dos docentes. A pesquisa na prática docente pode produzir rompimentos nas concepções tecnicistas de docência, gerando a possibilidade de ressignificação das relações entre teoria e prática, podendo tornar-se um movimento importante na luta coletiva por melhores condições de trabalho e para a reconsideração da importância do conhecimento produzido coletivamente, por alunos e docentes (Franco, 2009, p. 29).

A reflexão de Franco faz perceber a necessidade da ressignificação das práticas docentes no âmbito universitário. Uma das maneiras de situar o professor no seu fazer é dar significado à sua prática; em nossa concepção, é por meio da pesquisa sobre a prática docente como um movimento que brota das situações vividas em sala de aula e dá frutos a elas. Consideramos, assim, uma possibilidade que rompe com o ensino tecnicista e valoriza a criação de novos conhecimentos em torno da produção de novos sentidos e significados.

A relação entre os saberes experienciais na docência e a construção de uma filosofia brasileira autônoma revela um eixo comum de reflexão: a necessidade de romper com a mera reprodução de modelos externos e de valorizar a construção do conhecimento enraizado na realidade social, cultural e histórica do Brasil. Em ambos os casos, seja na educação ou na filosofia, há um movimento em direção à emancipação, à crítica das normatividades estabelecidas e à ressignificação das práticas tradicionais.

No contexto da formação docente, a epistemologia da prática é compreendida como um processo de construção ativa do conhecimento, em que a docência se constitui pela reflexão e pela investigação sobre sua própria prática. O ensino, nesse sentido, não pode ser reduzido a uma transmissão linear e tecnicista, mas deve assumir-se como um ato crítico e socialmente transformador. Esse posicionamento implica reconhecer que a prática docente não se limita à reprodução de conteúdos, mas está intrinsicamente ligada à pesquisa e à produção de novos saberes, tornando-se um instrumento de emancipação tanto para professores quanto para alunos.

De maneira análoga, a filosofia brasileira se encontra diante do desafio de se consolidar como um campo autônomo, capaz de dialogar com as tradições filosóficas europeias sem, no entanto, submeter-se passivamente a elas. Historicamente, a reflexão filosófica no Brasil oscilou entre a acolhida acrítica de paradigmas estrangeiros e a busca por uma identidade própria, enraizada nas questões e vivências locais. Assim como a docência precisa romper com a normatividade imposta pelo ensino reprodutivo, a filosofia brasileira precisa superar sua condição periférica e assumir-se como um pensamento situado, que articula a pluralidade epistemológica do país.

Nesse sentido, tanto a pedagogia crítica quanto o estudo sobre filosofia brasileira reivindicam a valorização dos saberes plurais e coletivos. No campo educacional, essa valorização ocorre quando a pesquisa docente se integra à prática, permitindo que professores e alunos participem ativamente da construção do conhecimento. Na filosofia, esse mesmo princípio se manifesta na incorporação de perspectivas antes marginalizadas, como as epistemologias dos povos originários e a relação entre filosofia e literatura. A filosofia indígena, por exemplo, apresenta formas de pensamento que transcendem o logocentrismo acadêmico, promovendo uma visão de mundo baseada na interconexão entre seres humanos, natureza e espiritualidade. Da mesma forma, a literatura brasileira oferece um espaço simbólico para a reflexão filosófica, expandindo os horizontes do pensamento e resignificando as relações entre teoria e experiência.

A produção de conhecimento, seja na docência ou na filosofia, não deve ser vista como um processo estanque e dissociado da realidade, mas como um movimento dinâmico de investigação e transformação. Tanto a educação quanto a filosofia podem assumir um papel emancipatório ao reconhecer a importância da experiência, do pensamento crítico e da construção coletiva do saber. Dessa forma, é possível superar as estruturas normativas que perpetuam modelos coloniais e tecnicistas, abrindo espaço para a criação de novos sentidos e significados no âmbito do ensino e da produção filosófica no Brasil.

A docência, quando fundamentada na epistemologia da prática, reconhece a importância do conhecimento construído na experiência e na investigação sobre a própria atuação profissional. Essa abordagem rompe com a linearidade do ensino tecnicista, permitindo que professores e alunos

participem ativamente da produção do conhecimento. O saber pedagógico, nesse contexto, não se limita à transmissão de conteúdos, mas emerge como um processo dinâmico de pesquisa e reflexão crítica.

De maneira análoga, a filosofia brasileira se depara com a necessidade de superar a reprodução de paradigmas europeus, buscando raízes em sua própria realidade cultural e histórica. A reflexão filosófica no Brasil oscilou historicamente entre a mera recepção de modelos estrangeiros e a tentativa de construir um pensamento enraizado na experiência nacional. Como vimos, pensadores como Cruz Costa (1960), Ivan Domingues (2002) e José Crisóstomo (2008) apontam para a importância da filosofia brasileira em problematizar sua condição periférica e constituir-se em diálogo com suas matrizes culturais e sociais.

Um ponto de interseção relevante entre os dois campos está na valorização dos saberes coletivos e plurais. A docência crítica integra a pesquisa à prática, permitindo que professores e alunos se tornem sujeitos ativos no processo educativo. Da mesma forma, a filosofia brasileira, ao incorporar perspectivas dos povos originários e da literatura nacional, amplia suas possibilidades interpretativas e epistemológicas. Autores como Ailton Krenak (2019), Daniel Munduruku (2013) e Eduardo Viveiros de Castro (2002) destacam a importância das epistemologias indígenas, que questionam as dicotomias do pensamento ocidental e oferecem novas formas de compreensão do conhecimento e da existência.

Além disso, a relação entre filosofia e literatura no Brasil expande as fronteiras do pensamento filosófico, promovendo um diálogo interdisciplinar que ressignifica a própria prática filosófica. Autores como Machado de Assis, João Guimarães Rosa e Clarice Lispector inserem em suas obras questionamentos existenciais e sociais que enriquecem a filosofia brasileira, consolidando-a como um campo plural e inovador.

Portanto, a valorização dos saberes experienciais na docência e a construção de uma filosofia brasileira autônoma compartilham um mesmo projeto emancipatório: o rompimento com estruturas normativas reprodutivas e a construção de conhecimento situado, crítico e transformador. Essa convergência sugere que a formação docente e a filosofia podem se beneficiar mutuamente, fortalecendo a pesquisa como prática de resistência e produção de novos significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do conhecimento, tanto no campo da educação quanto na filosofia, envolve uma constante tensão entre a reprodução de modelos preexistentes e a busca por uma identidade própria. No caso da docência, há um esforço crescente para superar práticas pedagógicas tecnicistas,

ênfatizando a pesquisa e a epistemologia da prática como formas de ressignificação do ensino. De modo semelhante, a filosofia brasileira enfrenta o desafio de consolidar-se como um campo autônomo, que dialoga criticamente com tradições estrangeiras sem se submeter a elas de forma acrítica

A análise da constituição dos saberes experienciais na formação docente e da filosofia brasileira evidencia a necessidade de um pensamento crítico e emancipatório que rompa com modelos normativos e valorize a produção de conhecimento enraizada na realidade nacional. Ambos os campos se encontram no desafio de superar a reprodução acrítica de paradigmas externos, promovendo a valorização da pesquisa, da experiência e da pluralidade epistemológica. Dessa forma, a relação entre educação e filosofia pode fortalecer a construção de um pensamento genuinamente brasileiro, comprometido com a transformação social e a ressignificação das práticas tradicionais.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **Iracema**. São Paulo: Ática, 2007.

ASSIS, Machado de. **Teoria do medalhão**. Papéis avulsos. São Paulo: Ática, 2008.

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Martin Claret, 2011.

CRUZ COSTA, João. **Panorama da história da filosofia no Brasil**. São Paulo: Cultrix, 1960.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. São Paulo: Penguin Classics, 2012.

DOMINGUES, Ivan. **Filosofia no Brasil: reflexões metafisológicas**. São Paulo: EDUNESP, 2002.

FRANCA, Leonel. **Noções de história da filosofia**. Rio de Janeiro: Agir, 18ª ed., 1962.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento**. Texto apresentado com modificações na Conferência de Abertura do IV Fórum Nacional de Pedagogia (FONAPE), proferida por Selma Garrido Pimenta em 21 de setembro de 2011, em Belo Horizonte.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LATOUR, B. **Onde aterrar?** Como se orientar politicamente no Antropoceno. 1 ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: O que Você Precisa Saber sobre Os Povos Indígenas no Brasil Hoje**. Série Vias dos Saberes, volume 1. Brasília: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.

MARGUTTI, Paulo Roberto. **História da filosofia no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2013.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. **A literatura indígena não é subalterna**. Itaú Cultural, 12 mar. 2018. Disponível em: www.itaucultural.org.br/a-literatura-indigenanao-e-subalterna. Acesso em: 28 jan. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. Ilustrações: Maurício Negro. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

MARQUES, Lúcio Álvaro. **Formas da filosofia brasileira: 12 aportes metodológicos à historiografia, metalinguagem e autocritica da filosofia brasileira [recurso eletrônico]**. Cachoeirinha: Fi, 2023.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Papirus, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

SOUSA, José Crisóstomo de. **Filosofia brasileira: ensaios sobre a identidade do pensamento filosófico no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2008.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem: ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

SOUZA, José Crisóstomo de. **Filosofia brasileira: ensaios sobre a identidade do pensamento filosófico no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2008.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem: ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

A FAMÍLIA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DO FILHO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Francisca Charlenny Freitas de Oliveira

Entende-se que a família assume funções primordiais e grande influência no processo de desenvolvimento do ser humano (Oliveira; Poletto, 2015). Atualmente possui vários arranjos, configurações e tamanhos, porém nem todas oferecem um contexto psicossocial seguro e solidário. É na família que ocorre o desenvolvimento de conhecimentos sobre diferentes aspectos da vida e aprendizados além de fazer as escolhas adequadas às distintas situações do cotidiano e isto também se aplica às famílias das pessoas com deficiência (Dias, 2014).

A deficiência na criança gera novas demandas para os membros da família, dentre elas, maior tempo de dedicação a fim de proporcionar um ambiente familiar propício para seu desenvolvimento. No entanto, a ausência de conhecimento e a presença de muitos estigmas e vulnerabilidades dos pais impossibilita ainda, o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual (DI).

Considera-se deficiência toda restrição física, intelectual ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária e/ou atividades remuneradas, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social, dificultando sua inclusão social (Brasil, 2015).

De acordo com o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), (terminologia mais utilizada para American Psychiatric Association), deficiência intelectual tem início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais como o raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica quanto adaptativos que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade. As causas são as mais diversas, entretanto o direcionador para o entendimento é a incapacidade da criança resolver situações rotineiras, quer das aprendizagens do cotidiano, quer das aprendizagens mais acadêmicas, e um quociente intelectual abaixo da normalidade.

A criança com DI deve ser compreendida como sujeito capaz de desenvolver-se onde a idade não representa fator determinante para o nível de aprendizagem e sim de cuidados, atenção e

estímulos recebidos no meio em que está inserida como preconiza a concepção vygotskyana. Desta forma, é preciso considerar as experiências, as formas de cuidado e o tipo de educação ofertadas, no intuito de estimular o desenvolvimento (Dambrós; Mori, 2012).

Devido a estas particularidades, a educação voltada para este público se constitui em um grande empreendimento para o sistema de ensino, visando a compensação da deficiência e o desenvolvimento das potencialidades da criança. E para tanto, a escola precisa oferecer uma mediação centrada na apropriação de instrumentos intelectuais que possibilitem a generalização e a análise dos fenômenos em sua totalidade (Sierra, 2010).

As práticas voltadas para a evolução significativa da criança com DI sempre estiveram pautadas em concepções sociais sofridas dentro de um contexto histórico distribuídos nos paradigmas vivenciados até chegarmos no paradigma da inclusão. O primeiro paradigma foi marcado pela exclusão social, onde eram legítimas as condutas exploração e eliminação das pessoas com deficiência. O paradigma da segregação se deu pela institucionalização destas pessoas, isolando-as de todo o cerco social, inclusive das famílias, porém, passavam a receber atendimento de cunho filantrópico ou religioso. O terceiro paradigma foi caracterizado pela integração das pessoas com deficiência em escolas especiais comunitárias ou classes especiais inseridas em escolas públicas com o objetivo de integrar as pessoas com deficiência o mais próximo possível daqueles oferecidos às pessoas consideradas normais (Nascimento; Omodei, 2019).

O movimento da inclusão veio para quebrar paradigmas históricos através de sua aceitação social e compreensão de suas necessidades e potencialidades como contribuição educacional para o avanço de seu desenvolvimento. Nesse contexto, essa concepção passou a ganhar força com movimentos internacionais resultando em documentos importantes entre as mais significativas, a declaração de Salamanca (Brasil, 1994), resultando no compromisso de vários países signatários a viabilizar a inclusão educacional. Nesse contexto, o Brasil, também signatário de importantes documentos internacionais, adentrou em mudanças significativas de cunho político, conceitual e operacional para dar suporte ao atendimento a pessoa com deficiência. Desta forma, a inclusão não se restringe apenas em cumprir a legislação inclusiva, e sim garantir todas as condições que oportunizem a evolução no seu desenvolvimento global.

Os pais, por sua vez, têm uma imprescindível responsabilidade em torno da aprendizagem do seu filho (Benitez; Domeniconi, 2014). Além disso, Sigolo (2012) destaca que a família deve ter um papel ativo na educação da criança, de forma efetiva no seu desenvolvimento, estendendo também a que possui deficiência intelectual. É possível vislumbrar um acompanhamento especializado na escola estendendo ao aconchego dinâmico na família, saindo de um estado de inércia para um espírito de interação e criatividade muito grande.

De acordo com Gualda *et al.* (2013), estimular a criança no âmbito familiar é fundamental para o desenvolvimento positivo dos aspectos neurológico, psicológico e motor, além de intensificar as habilidades infantis. O ambiente familiar é um contexto que atua no desenvolvimento infantil, principalmente de crianças com deficiência, que necessitam de maior envolvimento em seus cuidados e em sua estimulação (Azevedo, 2014).

Dias (2014) afirma que uma intervenção centrada na família é formada por um conjunto de princípios, crenças, valores e práticas que considera o grupo familiar como tendo um papel essencial, consciente e responsável para a promoção do bem-estar da pessoa com deficiência e seus membros. Sendo assim, faz-se necessário um direcionamento correto e eficaz de ações e estratégias para que pais consigam desenvolver ambientes apropriados capazes de proporcionar melhores resultados no desenvolvimento de seus filhos.

A necessidade de explorar de modo mais minucioso o tema em questão, impulsionou a busca por referências que discorram sobre a oferta de suporte e auxílio, para que esses pais possam proporcionar melhores resultados à seus filhos com deficiência intelectual. Em atenção ao objetivo proposto optou-se pela realização de uma revisão de literatura, na qual os artigos foram selecionados a partir de bases de dados, utilizando-se para tal de descritores e palavras chaves que auxiliaram na busca por respostas para seguinte questão de pesquisa: *Como se dá a participação da família no desenvolvimento do filho com deficiência intelectual?*

Entendemos que o presente artigo favorece a reflexão sobre o papel da família no trabalho pedagógico com os filhos deficientes intelectuais, haja vista que a educação para eles ainda se constitui em um desafio. Como também, traz construto científico acerca da deficiência intelectual para a academia e sociedade, o que pode representar uma mudança de paradigma sobre uma ação conjunta na aprendizagem e no desenvolvimento de suas potencialidades humanas.

Partindo da compreensão de que o ser humano está em constante evolução de si mesmo, por meio das inter-relações culturais e sociais, é imprescindível compreender como se dão as relações familiares, visto que a família é o primeiro ambiente de socialização que a criança experiencia (Brito; Soares, 2014). Há muitas leituras sobre ela do ponto de vista social e econômico, mas podemos percebê-la como um grupo social que tem sofrido significantes modificações ao longo do tempo. Para dar sustentabilidade ao estudo sobre a importância da família para o desenvolvimento de um filho com deficiência intelectual em idade escolar precisamos compreendê-la como um “sistema constituído por um grupo de pessoas com ou sem laços consanguíneos que compartilham sentimentos, valores, afetividade, solidariedade e reciprocidade.” (Brito; Soares, 2014, p. 244). Assim, a família é um agente primordial na formação da personalidade e a base de todo o

desenvolvimento da vida em comum além proporcionar a seus membros proteção, companhia, segurança e socialização, alicerçando a formação básica do indivíduo.

As transformações as quais esse grupo social vem sofrendo ao longo do tempo não são fáceis, pois já não existe unicamente a família nuclear tradicional, pais e filhos sob o mesmo teto, atualmente as particularidades da família têm mudado (Dessen, 2010). Vários formatos foram surgindo, como a “[...] família extensa (lares que convivem com mais de um núcleo conjugal, com diversas gerações e/ou membros que não pertencem ao núcleo conjugal de tal família) [...]” (Pádua; Rodrigues, 2013 p. 2323). No entanto, esta continua sendo a matriz de desenvolvimento biopsicossocial e cultural de seus membros.

Logo ao se formar, a família traz consigo uma série de expectativas em relação a prole que está por vir. A decisão de ter um filho se relaciona diretamente com a realização de desejos dos pais, das suas necessidades, e com as gratificações e recompensas que a criança poderá lhes trazer (Branco; Ciantelli, 2017). Desde a sua concepção, os pais geram grandes anseios, idealizações e planos para o futuro, logo, jamais ocorrem-lhes a possibilidade deste ente tão desejado ter algum comprometimento seja de ordem física, intelectual e/ou sensorial.

O impacto gerado pela chegada de uma criança com algum tipo de deficiência na família provocará forte desorganização na estabilidade familiar (Grisante; Aiello, 2012), já que todas as expectativas foram quebradas com a perda do “bebê perfeito”, gerando um sentimento de culpa ou até “castigo” (São Paulo, 2012). Para que o filho real venha a ser aceito e acolhido faz-se necessário que a família, de forma geral, atravesse esse momento de luto pelo filho idealizado. Esse processo de aceitação assemelha aos estágios de luto de Kubler-Ross (1991). O primeiro é chamado de negação e isolamento, e constitui uma negação parcial ou não de uma notícia catastrófica, no qual o isolamento funciona como uma barreira para que a recuperação deste momento aconteça. O segundo estágio, no qual já se consegue falar desse momento traumático, se alimenta de dor, raiva, tristeza e revolta impedindo que consigam lidar com a situação. No terceiro, o poder de barganha substitui os comportamentos anteriores já que não resolveram o real desfecho. O próximo estágio, apesar de denominada depressão, foi considerado pelo autor como um estágio benéfico, pois é o primeiro passo para a aceitação, o último estágio, o qual encerra este ciclo doloroso para todos, em um contexto que requer apoio e compreensão para enfrentar os desafios que virão (São Paulo, 2012).

A dificuldade que se apresenta nesse processo não é fácil, porém necessária, oportunizando aos pais um tempo indispensável para superar tal impacto, como afirma Sales (2017, p. 3): “[...] em alguns casos, as reações e comportamentos iniciais são passageiras e estabilizadoras, no entanto, para outros podem perdurar por anos ou tornarem-se duradouros”. Isso porque ainda existe a crença de que seu filho melhore ou volte a normalidade em uma incessante busca por uma milagrosa cura.

Com o enfrentamento desse período doloroso de luto do filho “ideal”, juntamente à necessidade de adaptar-se à nova realidade, emergem as expectativas diante do filho “real”, isto é, com deficiência. Os pais precisam redefinir papéis, quem se responsabilizará pelos cuidados ou se serão omissos diante desta situação. “O cuidado das mães e dos pais diante das demandas de seu filho com deficiência é um processo árduo, pois todas as tarefas habituais de preparação e cuidado devem contemplar as limitações e impossibilidades” (Oliveira, 2015 p. 103).

Desta forma, os familiares buscam recompor um estoque de reservas emocionais, já que diante de uma criança com deficiência intelectual, muitos pais não suportam e até abandonam seus filhos, principalmente a figura paterna, deparando-se muitas vezes com o preconceito da sociedade diante da condição da criança (Dias *et al*, 2017).

Cada período histórico influencia diretamente as atitudes da sociedade com relação as pessoas nascidas com deficiência (São Paulo, 2012). Na Idade Antiga, as pessoas com deficiência eram exterminadas pois a perfeição do indivíduo era extremamente valorizada. Na Idade Média, a deficiência era constituída por um caráter espiritual devido a forte influência da igreja, e a estas eram atribuídas um caráter divino ou demoníaco (Nascimento; Omodei, 2019). Àquela época, a pessoa com deficiência era constituída como uma pessoa cristã, mas as pessoas que nasciam com deficiência intelectual eram vistas como o fruto da mulher e do demônio, portanto mãe e filho eram brutalmente queimados (Silva, 2001, p. 134).

No final do século XV, a deficiência intelectual passou a ter uma conotação mais direta com o sistema econômico, estes sujeitos sendo socialmente relacionados como improdutivos. Nos séculos XVII e XVIII houve uma institucionalização da pessoa com deficiência intelectual, já que se ampliaram os conhecimentos acerca da DI. Já no século XX, apesar da multiplicação das visões a respeito da deficiência intelectual com a prevalência de vários modelos explicativos, como o médico, espiritual, educacional, social, entre outros, esta ainda carregava o rótulo de uma pessoa socialmente improdutiva, reafirmando os padrões de conduta enxergados por toda a sociedade. Apesar dos esforços de alguns estudiosos e das conquistas jurídicas, a deficiência intelectual é concebida mais recentemente sob uma perspectiva que ultrapassa os limites orgânicos, incluindo em seu bojo os aspectos culturais e educacionais (Pessotti, 2012).

A sociedade traz uma herança cultural bastante pejorativa quando se trata da deficiência intelectual, assim, nesse contexto, sem conhecimento, os pais acabam sendo influenciados por essas práticas sociais. Os filhos correspondem uma extensão de suas esperanças e sonhos de vida, portanto quando se manifesta algo que foge do esperado, o rompimento das expectativas em relação ao filho, que traz características fora do padrão culturalmente conhecido, vem à tona sentimentos oscilatórios que podem levar a atitudes instáveis, as quais são capazes de afetar o relacionamento e o cotidiano

dos membros familiares, tornando a interação extremamente instável (Glat, 2012).

A partir da desilusão inicial, os pais passam por uma série de situações, que por vezes, vêm acompanhadas de desconhecimento e falta de apoio, sem condições de readaptação familiar conforme as especificidades vindas com esse novo membro com deficiência intelectual. A primeira dificuldade encontrada é a própria compreensão da mesma, já que para re-significar as relações entre os pares, cada membro desempenhará diversos papéis quando e onde for necessário (Chacon, 2011).

De modo que se faz necessário o apoio incondicional dos progenitores para formação social, emocional e educacional da criança com deficiência intelectual ao longo da vida, como fortalecimento de vínculos, autonomia, formação de valores pessoais, construção educacional e inserção profissional, para que possam incluírem-se na sociedade (Barbosa; Balieiro; Pettengill, 2012).

As famílias têm potencial para serem bem sucedidas, transpondo os desafios e obstáculos, tornando-se a rede de apoio no desenvolvimento do filho com deficiência intelectual. De acordo com Gualda *et al* (2013) estimular a criança com deficiência intelectual no âmbito familiar é fundamental para o desenvolvimento positivo dos aspectos neurológico, psicológico e motor, além de intensificar as habilidades infantis. O desenvolvimento do indivíduo não pode ser compreendido isoladamente do desenvolvimento da família, uma vez que ocorrem trocas, interações sociais e atribuições de papéis sociais distintos estabelecidos entre seus membros, de modo que os aspectos físicos, afetivos, sociais e intelectuais da criança com deficiência intelectual estão atrelados a sua condição familiar (Branco; Ciantelli, 2017 p. 152)

Embora saibamos desse contexto conceitual, muitas vezes, ou quase sempre, a família não se sente preparada para oferecer a esse filho com deficiência os melhores cuidados mediante as vulnerabilidades nas quais se deparam, como falta de recursos, falta de informação ou até mesmo dificuldade no cuidado. As famílias que têm um filho com DI tendem a destinar muitos esforços para se adaptarem aos padrões de funcionamento da criança (Axelsson *et al.*, 2013).

É imprescindível saber o que os pais desejam receber para administrar as demandas da criança com DI em idade escolar. Buscaglia (2006, p. 38) afirma que “[...] é muito difícil para os pais que não estudaram as teorias do crescimento e desenvolvimento infantil compreender a grande importância da necessidade que a criança tem de explorar o mundo ao seu redor [...]”, desta forma, é necessário conhecermos bem as responsabilidades envolvidas, não só para as famílias, como também aos profissionais em orientá-los. Se a criança não pode chegar até o estímulo, o estímulo deverá ser levado a ela. Assim, o papel da família não pode ser minimizado ou menosprezado, ela inicialmente pode desempenhar ou vivenciar muitas experiências que visam o pleno desenvolvimento da criança com deficiência intelectual em idade escolar.

Nesse contexto, a família assume um papel primordial na educação do filho com DI. É compreendida como a primeira instância educativa, ou seja, “o núcleo central do desenvolvimento global da criança” (Silva, 2015, p. 19). Assim, a responsabilidade de oferecer estímulos adequados no cotidiano desse filho é bem maior, podendo assim, contribuir de forma efetiva no processo educativo, tanto em casa como na escola.

Vygotsky (1989) destaca que o ambiente se constitui como o principal fator para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, desse modo, para desenvolver o seu psiquismo a criança necessita das relações com o mundo ao seu redor. Para a criança com deficiência intelectual, esse processo não acontece de modo diferente. Esta só obterá êxito no seu processo de aprendizagem mediante as constantes interações sociais, essenciais para a transformação das suas funções elementares em funções superiores (Rossato, 2010).

Para Vygotski (1989, p. 101), “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas [...]”. Esse processo se inicia muito antes do ensino formal, ou seja, na escola. Assim, o meio no qual a criança está inserida está enriquecido de possibilidades para o amadurecimento através das experiências adquiridas pela sua história.

A deficiência Intelectual constitui em sérios desafios, e é na interação que essas crianças precisam entender a situação do movimento, da leitura do mundo. Estas, como todo ser humano, sejam quais forem as suas especificidades, têm direito de serem envolvidas no contexto sociocultural, tratadas com respeito e dignidade, com a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e, habilitar-se à operacionalização das mudanças necessárias. A determinação histórica tem revelado que é pela qualidade das relações estabelecidas que ocorre a construção do processo de maturação da criança com deficiência intelectual.

Ao remeter uma reflexão acerca desta abordagem, contribuímos com a discussão de um tema que merece cada vez mais atenção para a necessidade de investimento em novas pesquisas sobre a participação da família no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual em idade escolar considerando principalmente questões relacionadas ao estímulo no próprio domicílio. Enfim, esperamos que este estudo venha favorecer a formação de novas ideias sobre a família e o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, permitindo ao leitor um diálogo entre os autores e as ideias defendidas no texto.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)**. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/38UfNvw>. Acesso em: 20 jun. 2020.

AXELSSON, A.K. *et al.* Engagement in family activities: a quantitative, comparative study of children with profound intellectual and multiple disabilities and children with typical development. **Child Care Hlth Dev**, v. 39, n. 4, p. 523-534, 2013.

AZEVEDO, T.L. **Avaliação multidimensional de um programa de intervenção com mães de crianças com deficiência**. 2014. Dissertação (Mestrado em educação especial) - Pós-Graduação em educação especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

BARBOSA, Maria Angélica Marchetti; BALIEIRO, Maria Magda Ferreira Gomes; PETTENGILL, Myriam Aparecida Mandetta. Cuidado centrado na família no contexto da criança com deficiência e sua família: uma análise reflexiva. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 194-9, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/38Vksxk>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BENITEZ, P. & DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 371-386, 2014.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. **Interações familiares e deficiência intelectual: uma revisão de literatura**. *Pensando fam.* [online], v.21, n. 2, p. 149-166, 2017..

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Brasília, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2UFI3cE>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRITO, Roberta Gama; SOARES, Sebastião Silva. Influência da família na aprendizagem escolar da criança: ponto de reflexão. **Revista Exitus**, v. 4, n. 1, p. 241-253, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3fh8hfm>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BUSCAGLIA, Leo F. **Os deficientes e seus pais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

CHACON, M.C.M. Aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho com deficiência física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 3, p. 441-458, 2011.

DAMBRÓS, A. R. T.; SIERRA, D. B.; GHIZZO NETO, D.; MORI, N. N. R. (2012). Atendimento Educacional Especializado à Pessoa com Deficiência Intelectual: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Teoria E Prática Da Educação**, v. 14, n. 1, p. 131-141, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v14i1.16111>

DESSEN, Maria Auxiliadora. Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. spe, p. 202-219, dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/37c4ThU>. Acesso em: 25 nov. 2020.

DIAS, S. C. C. **Capacitação de pais de pessoas com deficiência: Projecto oficinas de pais**. Tese (doutorado) – Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa-POR, 2014.

DIAS, B.C.; ARRUDA, G.O.; MARCON, S.S. Vulnerabilidade familiar de crianças com necessidades especiais de cuidados múltiplos, complexos e contínuos. **Reme: Rev. Min. Enferm.**, Belo Horizonte, v. 21, e1027, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/36Oqxsm>. Acesso em: 14 set. 2020.

DIAS, Sueli de S; OLIVEIRA, Maria, C. S. L. de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr.-jun., 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3lBQjGC>. Acesso em: 27 set. 2020.

GLAT, R. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. 148 A. (Orgs.). **A Pesquisa Sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões Teoria, Políticas e Formação**. 1. ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2012. v. 1. 407p.

GRISANTE, Priscila Crespilho; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Interações familiares: observação de diferentes subsistemas em família com uma criança com Síndrome de Down. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 2, p. 195-212, June 2012. Available from: <https://bit.ly/2KjKrUM>. Access on: 03 set. 2020.

GUALDA, D. S.; BORGES, L.; CIA, F. Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: Recursos e necessidades de apoio. **Revista Educação Especial (UFSM)**, v. 26, n. 46, p. 307-330, 2013.

GUSMÃO, Elaine Custódio Rodrigues. **Construção e validação de um aplicativo de identificação das habilidades adaptativas de crianças e adolescentes com deficiência intelectual**. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem, Belo Horizonte, 2019.

KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

NASCIMENTO, A.; DALBEM OMODEI, J. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: ORGANIZAÇÃO AVANÇOS E PERSPECTIVAS. **Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 1, p. 62-75, 7 maio 2019.

OLIVEIRA, Isaura Gisele de; POLETO, Michele. Vivências emocionais de mães e pais de filhos com deficiência. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p. 102-119, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/363x8A6>. Acesso em: 25 nov. 2020.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

PÁDUA, Elisângela Sousa Pimenta; RODRIGUES, Luzia. Família e deficiência: reflexões sobre o papel do psicólogo no apoio aos familiares de pessoas com deficiência. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, VIII, 2013, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: 2013, p. 2321-2331. Disponível em: <https://bit.ly/2UffYIO>. Acesso em: 18 nov. 2020.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental – Da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 2012.

ROSSATO, S.P.M. **Queixa escolar e educação especial: intelectualidades invisíveis**. 2010. 225f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Disponível em: <https://bit.ly/36QDy4M>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. **Deficiência intelectual: realidade e ação**. São Paulo: SE, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/32SZfQL>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SALES, F. A influência familiar no desenvolvimento das pessoas com deficiência. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 16, n. 1 e 2, abril de 2017. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5JFizjUUXaYJ:www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/download/2360/906+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 30 set. 2020.

SIERRA, Dayane Buzzelli. **Contribuições dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, acerca da relação desenvolvimento e aprendizagem, para a educação de pessoas com deficiência intelectual**. 2010. Monografia (Pós-graduação em Teoria Histórico-Cultural) Universidade Estadual de Maringá: UEM, 2010.

SIGOLO, S.R.R.L. Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola? **Paidéia**, v. 22, n. 51, p. 91-99, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2UyZxaK>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SILVA, Adriana Soares da. **A função da família no processo de desenvolvimento de filhos com deficiência intelectual**. 2015. TCC (Especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar) – PED / IP UNB / UAB. Disponível em: <https://bit.ly/395EC7V>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 133-141, Aug. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3kJN6DA>. Acesso em: 03 jul. 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone e EDUSP, 1989.

A PARCERIA FAMÍLIA ESCOLA: CONCEPÇÕES DOCENTES

*Victoria Marcikelly Almeida Rodrigues
Jarles Lopes de Medeiros*

INTRODUÇÃO

Ainda se há uma invertida ideia sobre o papel da escola e da família. Desde nas primeiras décadas do século XX, percebe-se o afastamento da família juntamente com a escola, resultando uma sobrecarga e desgaste mental dos professores com os alunos. Entender a importância de que se deve haver uma boa relação entre esses dois agentes apresentados, proporcionou para minha reflexão que tanto a escola como a família, complementam e auxiliam a aprendizagem e formação dos alunos dentro do ambiente escolar. Por isso, é necessário que haja sempre uma dialógica, esclarecimento e compreensão dos ambos os lados para que possam andar em conjunto.

Algo bastante comum que os professores retratam e presenciam é sobre a enorme falta de compromisso da família com os alunos ao não realizar as atividades enviadas para casa, além dos materiais que são utilizados diariamente por eles, como os livros didáticos, que muitas vezes não são levados para escola. Isso provoca no professor uma desmotivação ao lecionar sua aula, pois não existe um retorno significativo em seu trabalho.

Contudo, também é possível observar que umas maiores dificuldades enfrentadas pelos professores seria a ausência de uma educação social, que inclui a moralidade das crianças e seus valores, nisso pode-se refletir nos maus costumes e comportamentos, que não são ensinados e visto no ambiente familiar, demonstrando o contexto cultural onde vive.

Tendo em vista que diante desse problema social, os professores costumam receber reclamações dos familiares que não muitas vezes não aceitam que seu filho seja punido ou “prejudicado” na escola devido seu mal comportamento. Considerando que muitos desses alunos não conseguem obter um bom rendimento escolar, além de atrapalhar várias vezes a aula do professor.

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral compreender a importância do papel e relação entre família e comunidade escolar, como influência para uma boa formação e aprendizagem do aluno.

Este tema se faz relevante diante do contexto familiar e educacional dos alunos, que nos mostram a importância dessa parceria sólida entre família e escola, além das diversas lacunas que são enfrentadas historicamente na educação. As relações dos pais com os profissionais da educação,

sejam eles professores, gestores e os demais, devem ser constantemente observadas como um trabalho conjunto e com o mesmo objetivo a ser trilhado, qual seja obter uma boa formação para os alunos/filhos, além de melhorar o rendimento na aprendizagem deles.

Relação família e escola

Ao longo da História, o conceito de família sofreu mudanças significativas, especialmente entre os séculos XV e XIX. Durante a Idade Média, a visão sobre a família era centrada nas funções sociais e morais, e o vínculo afetivo entre pais e filhos era menos valorizado. As crianças eram vistas mais como auxiliares nas tarefas da casa do que como seres em desenvolvimento, com a educação voltada para a prática e utilidade (Ariès, 1981).

A partir do século XV, a escolarização começou a se expandir, e as famílias passaram a dedicar mais atenção à infância e ao fortalecimento dos laços familiares. As escolas também buscaram minimizar o sentimento de abandono causado pela separação precoce entre pais e filhos, compreendendo a necessidade de proximidade entre as crianças e os adultos para um desenvolvimento adequado (Ariès, 1981).

Entretanto, as disparidades educacionais entre meninos e meninas eram marcantes, refletindo os valores sociais da época. Enquanto os meninos recebiam uma educação mais ampla, com matérias como astrologia, as meninas eram limitadas a habilidades práticas e domésticas (Ariès, 1981). Essas desigualdades educacionais persistiram por muitos anos, e somente no século XX as escolas começaram a integrar homens e mulheres na mesma instituição. Além disso, com o tempo, reconheceu-se que a presença das famílias nas escolas passou a ter maior importância, pois os alunos carregam consigo as influências de suas origens e valores morais, que são fundamentais para o seu desenvolvimento, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

É possível entender que a falta de envolvimento dos pais e responsáveis no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem das crianças pode acarretar diversos fatores que contribuem para o baixo rendimento escolar. Infelizmente, nossa sociedade ainda tende a supervalorizar a ideia de que a educação formal oferecida pelas instituições de ensino é suficiente por si só. Nesse sentido, Santos (2016) destaca que: "Tal crença contribuiu para que a família perdesse a sua importância no processo educativo da criança".

Muitas vezes, os familiares não percebem que seu filho, além de ser um simples aluno de um sistema escolar, necessita também do apoio de uma rede educacional familiar em seu desenvolvimento. É fundamental enfatizar que o processo educativo vai além da sala de aula e da

sistematização formal; ele abrange também uma extensão significativa no ambiente familiar, que é crucial para o desenvolvimento integral da criança.

Denominar a instituição familiar como educativa é essencial, pois é nela que aprendemos as regras sociais e os valores morais que nos guiam ao longo da vida. A aprendizagem das crianças começa muito antes de serem inseridas na escola, desde os primeiros anos de vida, com a transmissão de conhecimentos e valores dentro do ambiente familiar.

Dentre os séculos XVI e XVII, a questão civil dos indivíduos era entendida por uma soma dos conhecimentos práticos fundamentais para então sobreviver na sociedade, esses saberes não eram aprendidos dentro da escola. Por isso, é importante enfatizar o seguinte trecho: "[...] O que se aprende antes de entrar na escola é quantitativa e qualitativamente mais importante do que o que se aprende posteriormente em muitos anos de vida escolar" (Santos, 2016).

Para uma criança, a base de seu preparo social e de sua condução na vida é fundamentalmente exercida pela família. É na família que se estabelece o princípio essencial para o desenvolvimento pessoal. A escola, por sua vez, assume a responsabilidade moral de ajudar o aluno a compreender seu valor na sociedade de maneira mais sistematizada.

É possível observar que a justificativa para a ausência de responsabilidade educacional por parte da família muitas vezes se baseia em uma rotina extensiva, o que enfraquece seu papel no processo formativo. Como resultado, o núcleo familiar passou a negligenciar a educação de seus filhos, transferindo essa responsabilidade para a escola e sobrecarregando, assim, os profissionais da educação.

Ao longo da História, como dito, a composição da família passou por diversas transformações. A estrutura tradicional, formada por pai, mãe e filhos, cedeu lugar a uma crescente diversidade de arranjos familiares, refletindo as mudanças sociais. Na década de 1960, o conceito de modelo familiar sofreu modificações significativas. Sayão (2011) destaca que o casamento entre homem e mulher, visto como a norma para constituir uma família, foi questionado, abrindo espaço para novos arranjos, como uniões homossexuais e casais divorciados com guarda compartilhada. Essas mudanças geraram dificuldades para compreender o papel dos jovens e das crianças, o que, por sua vez, pode prejudicar o desenvolvimento educacional desses alunos.

Com as mudanças ao longo do tempo, muitos adultos buscam permanecer jovens a qualquer custo, enquanto crianças de 9 a 10 anos já se veem como adolescentes. Nesse cenário, os pais frequentemente se concentram no futuro de seus filhos, negligenciando a importância de valorizar o momento presente que eles estão vivendo. Sayão (2011) observa que os pais, ao idealizarem um futuro perfeito para os filhos, muitas vezes transferem suas responsabilidades para terceiros, como avós e professores, o que leva à perda de autonomia e privacidade dessas figuras. Além disso, a falta

de envolvimento educacional por parte dos pais resulta em uma quebra de tradições e valores familiares, o que pode afetar a identidade das novas gerações e o legado de saberes familiares.

A partir da década de 1970, as escolas começaram a incentivar os pais a se envolverem mais na educação de seus filhos, uma responsabilidade que muitos tinham dificuldades em cumprir adequadamente. Sayão (2011) destaca que os educadores não possuem autoridade total nem formação suficiente para assumir esse papel sozinhos, o que gerou conflitos entre escola e família, dificultando a construção de uma parceria eficaz. Além disso, professores passaram a assumir funções além do ensino acadêmico, como ensinar valores morais e cuidados básicos, muitas vezes não transmitidos em casa (Sayão, 2011). A pressão para atender às expectativas de sucesso e de status social tem levado a uma competição excessiva entre os alunos, gerando um foco no individualismo, o que prejudica o desenvolvimento equilibrado dos jovens.

Conciliar a educação e o ensino sistematizado dos alunos ao mesmo tempo nunca foi tão desafiador para as instituições e os profissionais da educação. Essa sobrecarga gerou diversos problemas na aprendizagem dos estudantes, resultando em mudanças significativas em seus comportamentos e rotinas.

Portanto, é fundamental que cada família, em conjunto com a escola, afirme seus papéis por meio da cooperação, participação e democracia, para que a rotina escolar dos alunos se desenvolva de forma positiva, gerando resultados significativos. É necessário compreender que ambos os agentes desempenham funções essenciais na educação de crianças e jovens. Assim, ao consolidarmos uma parceria entre família e escola, promovemos a formação de alunos com maior consciência de seus deveres e direitos.

É essencial destacar que, para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento educacional ocorra de maneira eficaz, a participação ativa da família desempenha um papel crucial. A colaboração entre família e escola pode proporcionar um suporte positivo e consistente para a criança, criando um ambiente propício para seu crescimento acadêmico e pessoal.

Concepções docentes acerca da relação família e escola no processo de aprendizagem

Com base no tema sobre a parceria entre família e escola, focando na perspectiva dos professores em suas vivências na rotina escolar, foi realizada uma entrevista em setembro de 2024. Foram obtidas participações de três professoras da mesma escola envolvida, que disponibilizaram do seu tempo livre para responder o roteiro de perguntas. Conforme os relatos feito pelas docentes foram ocorrendo de forma dialogada com conversas informais com a pesquisadora, nas narrativas seguintes elas serão chamadas como professora 1, 2 e 3. Ambos atuam em instituição de ensino

privado, trabalhando como polivalente nas séries iniciais do ensino fundamental I, nos expedientes matutino e vespertino. Ressaltando que as 8 perguntas foram previamente elaboradas para serem respondidas pelas entrevistadas.

Baseando-se na observação e no contexto da sala de aula juntamente com as crianças e as docentes, a pesquisa foi iniciada com a seguinte pergunta: **“Quais são as maiores dificuldades observadas na aprendizagem das crianças devido falta de acompanhamento dos pais fora da escola?”**

A maior dificuldade é justamente a falta de auxílio dos pais. Porque a escola se tornou um depósito de os pais se livrarem das crianças. Na proporção que eles jogam, eles não têm a preocupação de trabalhar com a criança (Professora 1).

Eu acho que falta o apoio dos pais seria a maior dificuldade. Porque a criança não aprende só na escola ela tem que ter também aquela dedicação em casa. Quando os pais não apoiam, quando não trabalham com a criança como as professoras trabalha aqui, não só tarefa como respeito, fica difícil para o professor. E quando a criança também não realiza as atividades em casa, fica difícil também (Professora 2).

Eles têm de dificuldade na leitura, na aprendizagem e principalmente na época das provas, porque como eles não tem acompanhamento da família dificulta na hora da resolução das provas (Professora 3).

É possível analisar durante as respostas uma transparência de preocupação e angústia que elas passam ao desabafar sobre a grande falta de apoio que é demonstrada pelos familiares, pois isso acaba acarretando para o mal desempenho nas atividades escolares como também na formação do aluno dentro da sala de aula. Por isso, é importante ressaltar o que Dorziat (2009, p. 4) nos afirma: “as expectativas dos familiares podem tanto contribuir para o desenvolvimento escolar dos alunos como para a estagnação desse processo”.

Mediante a conversa, foi lançada a segunda pergunta: **“Como você compreende o papel da família e escola para a formação dos alunos?”** pode-se perceber que as professoras dialogavam mostrando que a família entendia o seu papel, contudo não cumpriam com suas tarefas, sendo assim, por muitas vezes não estariam alinhando com as mesmas ideias da escola, fazendo com que atrapalhasse o trabalho do professor e da escola com os alunos. Observa-se que a Professora 1 enfatiza a palavra desestruturada, pelo motivo de que a família não reconhece mais as suas principais funções como responsáveis daquele sujeito em desenvolvimento, além disso não prioriza o aprendizado de seus filhos, fazendo com que desestabilize uma rotina escolar da criança com as atividades e prejudique o planejamento e objetivo das aulas do professor com a turma.

A família desestruturada. Hoje a família está totalmente desorganizada. Fica difícil essa junção escola e família. Eles não têm horário para trabalhar com a criança, não têm horário de conversar com as crianças. Hoje o celular é o centro das atenções. Eu acho que a escola já

faz até de mais, pois é trabalhado as atividades em sala, o aprendizado, a convivência, os princípios da criança, mas quando chega em casa tudo é invertido (Professora 1).

É muito importante que os pais estejam atentos, que estejam acompanhando a criança no seu dia a dia na escola, perguntar como foi seu dia, assinar e observar a agenda. Os pais têm que ter atenção com seus filhos, não jogar tudo só para o professor (Professora 2).

A escola em si tem que caminhar lado a lado com a família, só que não existe isso. A família é ausente. Então a escola faz o papel da família e da escola ao mesmo tempo (Professora 3).

Contudo, entendermos que a grande dificuldade é que os familiares não realizam mais suas obrigações como pais para formar seus filhos, e apenas sobrecarregam a escola em ensinar todas as atividades, sejam de forma sistematizada ou com intuito nos valores da criança. Entretanto, mesmo realizando-as na instituição o que se pode ser vista em casa seja de forma paralela.

Diante disso, quando compreendemos essa seguinte ideia do papel dos familiares junto com a instituição para a resolução da rotina escolar de seus filhos, a pesquisadora fez a seguinte pergunta: **“É possível registrar muitos pais que abdicam seus papéis principais com os filhos para apenas despejar para os professores? O que acha dessa atitude?”**. Conforme os relatos anteriores, as docentes dizem que existem vários pais que acham a escola como um depósito de criança, que apenas tentam se “livrar” de seus filhos para despejar e abdicar dos seus deveres que também fazem parte da educação das crianças.

Muito. Eu acho isso horrível. Porque as crianças de hoje, os adolescentes de hoje a culpa é dos pais. Os pais não dão limites as crianças (Professora 1).

Tem sim. Tem muitos pais que jogam tudo para cima dos professores. Tudo que a criança tem que aprender é somente na escola. Só o professor é o culpado de tudo, sem ter o apoio familiar (Professora 2).

Sim, os pais deixam de realizar as responsabilidades deles com as crianças e a gente que assume esse papel. Eu acho isso erradíssimo. Porque a família tem que começar educando seus filhos em casa, em todos os sentidos (Professora 3).

De acordo com as falas das professoras 2 e 3, compreende-se que há uma sobrecarga levada de casa para a sala de aula. As docentes expressam esse sentimento de abandono dos pais com seus filhos, pois não é observado uma atenção que deveria ser vista pelos responsáveis diante a formação educacional como valores que também devem ser levados em consideração para um bom condicionamento social dentro e fora da escola. Sem esse reforço educacional fora da escola, os alunos começam a sentir dificuldades nas resoluções de tarefas, no cumprimento dos materiais escolares, na entrega de atividades, além da falta de comportamento com as professoras e com os colegas.

Quando entendemos esse excesso de funções que a escola junto com os professores faz para realizar um bom trabalho com seus alunos, foi possível descobrir diante a entrevista que esse desafio

continua sendo constante entre os docentes. Com isso, foi questionado se **“Dentro da sala elas realizam tarefas além de suas funções de lecionar? Como elas se sentiam diante disso?”**

Muitas, porque senão, não consigo obter resultados. Me sinto cansada. Sobrecarregada. Esgotada. Chateada (Professora 1).

Sim. Bem, eu acho que agora os professores estão sobrecarregados. Existem na sala aquelas crianças que são diagnósticas atípicas, os professores estão passando como psicólogos, fazendo funções que não são do professor, mas sim, do psicólogo ou psicopedagogo (Professora 2).

Eu faço vários projetos em sala, por exemplo em relação a saúde bucal das crianças, a gente escova os dentes das crianças. Trocamos as crianças aqui na sala, porque os pais pedem para que as crianças possam ir fazerem as atividades extras, como por exemplo os esportes, isso não é da minha função, mas sim, dos pais. Tem várias outras funções, até uma orientação para abrir uma lancheira é preciso realizar, pois eles não sabem. Eu me sinto sobrecarregada (Professora 3).

Conforme as queixas e os comentários descritos, as docentes enfatizam um cansaço que é deixado explícito pela rotina estressante que contêm além de suas obrigações como lecionar, corrigir e educar os alunos, também precisa demonstrar outros cuidados que deveriam ser realizados pelos seus responsáveis, mas que não é feito. Fazer muitas funções para o professor é algo que precisa ser abandonado. A família precisa começar entender que a escola tem suas finalidades específicas, que além de educar de forma sistemática, também pode reforçar alguns ensinamentos sociais que antes precisa ser iniciado em casa com os responsáveis parentais. Observa-se que na fala tanto da professora 1 e 3 é transparecido um sentimento de exaustão. Pois quando é conversado com a família sobre o que deve ser realizado por eles, quando chega na escola muitas vezes essa promessa não é cumprida.

Portanto, a parceria entre esses agentes que precisam cumprir com suas principais finalidades, é importante para formação dos alunos/filhos. Com isso, compreender o que também as docentes pensam sobre essa relação família e escola é essencial para essa pesquisa. Então, conforme o diálogo foi ocorrendo com elas, foi perguntado **“Como na sua visão, podemos fazer para ter uma boa parceria entre pais, alunos e professores?”**

Tá difícil. Porque não tem essa parceria. O problema dos pais é superproteger as crianças, eles não deixam a criança “crescer”. Eles querem que a escola seja a cozinha deles, e não é bem assim. Então, é complicado. Hoje o papel da escola é complicado na sociedade (Professora 1).

Primeiramente são os pais se conscientizarem de que eles têm que acompanhar os seus filhos. Mas até hoje, com 30 anos de profissão eu vejo que tem pais que não acompanham, eles acham que a escola é só um depósito para jogar os seus filhos e pronto, que eles não devem fazer a sua parte (Professora 2).

Eu acho que deveria desde o início, a partir do momento em que a criança entra na escola, tem que haver uma reunião de esclarecimento e explicar para os pais qual é o papel deles, e qual é o papel da escola para que não seja confuso (Professora 3).

Percebemos o quão é desafiador para as professoras estabelecerem essa relação positiva entre pais e alunos, pois ainda hoje não se pode observar um compromisso firme entre eles para a formação de seus filhos. Como foi dito pelos relatos, que mesmo com muitos anos de profissão ainda é algo difícil para ser resolvido, muitos alunos estão matriculados na determinada instituição desde muito pequenos, e mesmo com reuniões e conversas durante os anos letivo, não levaram em consideração o que foi repassado pela escola. Os familiares estão depositando suas crianças na instituição escolar para apenas se “livrarem” de suas obrigações como podemos ver com nas entrevistas, além disso, muitos ainda não ajudam no trabalho que as docentes junto com a instituição escolar realizam, pois querem apenas que seja feito do seu modo, impedindo assim o que precisa ser realizado coletivamente.

Com isso, sabemos que é essencial garantir uma relação de diálogo entre a família para melhorar obter resultado na sala de aula. Nisso, foi questionado entre as três docentes se esse diálogo acontecia dentro da instituição, com o intuito de melhorar seu trabalho com as crianças. **“Existem reuniões periódicas com a equipe multidisciplinar para dialogar com a família sobre as dificuldades dos alunos em sala? Como são realizadas?”**

Existem reuniões, mas com os profissionais como psicopedagoga. Se eu necessito que aqueles pais sejam chamados, há essa intervenção. Mas muitas vezes não surgem efeito (Professora 1).

Quando tem as entregas das notas, a gente tenta conversar com os pais daquelas crianças que estão precisando mais de apoio. Crianças que precisam de reforço, atenção, estudar mais, falamos sempre nessas reuniões (Professora 2).

Aqui na escola onde eu trabalho não existe essas reuniões multidisciplinar. Cada um decide por si (Professora 3).

É possível registrar que ainda é complicado manter um diálogo com os pais entre a equipe, pois ainda que a instituição não colabore tanto para que essa ação aconteça entre eles. Conforme isso venha ocorrendo, aquele aluno que possui dificuldades não obtém por muitas vezes resultados significativos na sala, pois não se há uma atenção pelos responsáveis familiares. Ainda que nas reuniões de pais ou entrega de resultados o professor esteja presente para relatar o rendimento e comportamento do aluno no ambiente escolar, não se tem o retorno esperado que vem de casa.

Com isso, a maneira que o professor tenta se esforçar em sala deixa transparecer um olhar de desmotivação e desânimo, pois não consegue recolher aquilo que seja esperado por eles. Entendendo então essa importância da participação da família para assegurar uma melhor qualidade para o aluno

e o professor, Coelho (1999) ressalta que “cada indivíduo apresenta uma necessidade, uma história, uma postura, uma expectativa diversificada em relação ao outro, inclusive quando nos referimos à família, à escola, ao professor, ao meio em que vive.”

Estabelecer essa confiança e parceria entre os pais, professores e a comunidade escolar em geral, precisa ser algo praticado dentro do ambiente escolar e fora dele, para que haja resultados significativos para todos. Nisso, conforme o estudo feito nessa relação desses sujeitos, a pesquisadora obteve algumas respostas diante a seguinte questão: **“Qual sua relação com os pais dos alunos? Você se sente seguro(a) ao tentar manter um diálogo frequente entre eles sobre o rendimento de seus filhos?”**

Eu me sinto. Me sinto segura ao conversar com os pais. Porque eu acho que essa conversa você tem que saber o que você vai falar. Você tem que ter domínio do que você vai falar. Mesmo que o pai seja resistente, mas você tem que ser segura. Porque você está ali como profissional, eles mesmo não gostando, mas vão ter que escutar (Professora 1).

Tem alguns pais que são mais difíceis de entenderem, como eu disse antes eles acham que é somente a função da escola, mas tem outra parte que compreende. Então fica assim dividido (Professora 2).

Me sinto sim. Eu falo tudo que sinto, a dificuldade que a criança sente, eu falo para todos os pais, bem esclarecida mesmo. Passo toda a realidade para eles, porque a responsabilidade deles é maior do que a minha. Porque eu só passo 4 horas com eles e eles passam o resto do dia (Professora 3).

Nota-se que as docentes precisam repassar para a família esse sentimento de segurança profissional, para que então eles façam sua parte fora da escola como responsáveis desses alunos. Como podemos compreender diante a fala delas, muitos pais não aceitam as dificuldades que seus filhos venham enfrentando na sala, deixam muitas vezes a responsabilidade somente das professoras. Contudo, como a professora 1 enfatizou em seu comentário, que a família precisa ter esse diálogo para ouvir e compreender o que seus filhos estão necessitando dentro do seu desenvolvimento educacional. Alguns desses familiares demonstram resistência, algumas vezes chegam ao questionar sobre essa chamada de atenção que as professoras fazem ao conversarem com eles, porém é importante manter a postura profissional e a segurança para assim transparecer uma relação saudável e com trocas notáveis.

Portanto, sabendo que as professoras enfrentam diversas lacunas diariamente dentro de sala e demonstram suas demasiadas rotinas com funções diversas precisam obter para manter um rendimento considerável de suas turmas. Finalizamos nosso questionário de perguntas com o seguinte questionamento: **“Quais são as possíveis estratégias usadas em sala para melhorar o rendimento escolar quando os alunos não apresentam um bom acompanhamento fora da escola?”**

Um das estratégias é você trabalhar no individual, com o tempo. Com os jogos que é essencial, com o lúdico porque é ele vai ajudar bastante no aprendizado, pode ter certeza (Professora 1).

A gente tenta dar uma atenção maior, mas sem deixar de ficar pedindo o apoio dos pais. Tentamos montar uma estratégia para que aquele aluno concentre, para que ele realize melhor suas atividades, mas sempre pedindo ajuda dos pais (Professora 2).

Bem aqui eu uso várias estratégias, várias dinâmicas, vários jogos, utilizo todas as minhas ferramentas. Eu facilito a aprendizagem de todas as maneiras, porque eu quero ver o rendimento dos meus alunos, quero ver o acompanhamento deles aqui e quero ver o progresso deles fora da escola (Professora 3).

Observamos que as docentes fazem o possível para que o desempenho da aprendizagem daquelas crianças com baixo rendimento em sala seja melhorado de alguma forma relevante. Nisso, elas buscam achar soluções que sejam facilitadoras para as crianças aprenderem, fazendo então lúdico acontecer em suas aulas.

É interessante ressaltar que Vygotsky (1984) enfatiza a importância da ludicidade para as crianças em processo de aprendizagem trazendo o seguinte trecho: “O brincar gera um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade”.

Contudo, não podemos deixar de lado a individualidade das crianças, como é destacado por elas nas falas acima. É preciso entender também que cada aluno trás sua singularidade e se faz necessário ser trabalhado conforme o passar do tempo letivo, para que então seja correspondido com uma melhor aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo promoveu uma reflexão sobre as problemáticas que surgem com a ausência de uma parceria efetiva entre família e escola, destacando a importância de estabelecer essa colaboração para garantir uma relação positiva no ambiente escolar. As falas das docentes entrevistadas revelaram um cenário de desafios que ainda precisam ser enfrentados e superados ao longo do ano letivo.

Montandon e Perrenoud (1987) afirmam que, “[...] de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família”. Com isso, entende-se que, independentemente do nível de participação, a família exerce um papel crucial na vida escolar dos alunos. As entrevistas revelaram que, muitas vezes, as professoras acabam assumindo responsabilidades que vão além do ensino sistematizado, preenchendo lacunas deixadas pelos pais, que, por sua vez, nem sempre demonstram uma prática efetiva de responsabilidade educativa com seus filhos.

Além disso, é notável que a estrutura familiar tem passado por transformações ao longo do tempo, o que muitas vezes resulta em uma diminuição do compromisso com os deveres parentais, substituídos por uma cultura juvenil voltada para o individualismo. Sayão, ao refletir sobre esse fenômeno, afirma: "[...] temos abandonado nossas crianças para ocuparmo-nos com nossa própria vida. E a insolência é algo bonito e jovem." Assim, muitos responsáveis acabam negligenciando seu papel fundamental na construção do futuro das crianças, o que pode impactar negativamente o desempenho educacional delas.

A pesquisa reforça a necessidade de cada agente – família e escola – assumir seu papel crucial na formação dos sujeitos em desenvolvimento. A falta de sincronia entre esses dois pilares pode expor lacunas significativas no processo educacional. Não apenas os professores e pais, mas também a escola como um todo, incluindo a gestão, psicopedagogos, psicólogos e outros membros da comunidade escolar, devem atuar em conjunto para fortalecer essa parceria. Através de reuniões e diálogos, é possível promover melhorias no rendimento dos alunos que enfrentam dificuldades.

Contudo, é fundamental que as famílias coloquem em prática as orientações recebidas da escola. Como mencionado pelas professoras, muitos responsáveis que participam de diálogos com a equipe escolar não apresentam mudanças significativas após as reuniões. Portanto, é necessário que as famílias reconheçam seus papéis e colaborem ativamente com as instituições escolares.

A implementação de uma parceria constante e harmoniosa entre pais, professores, gestão e toda a comunidade educacional é essencial para superar os desafios históricos enfrentados pela educação. Somente assim será possível garantir uma formação integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento de sujeitos sociais conscientes e preparados para o futuro.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillipe. **A história social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

COELHO, M. T. **Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre. Editora Ática, 1999.

DORZIAT, A. **A Família no Contexto da Inclusão Escolar**. GT: Educação Especial / n.15. [2009]. UFPB, CNPq: “Inclusão e Alteridade: um novo olhar sobre o currículo”. Disponível em: . Acesso em: 24 jul. de 2022.

MONTANDON, C. e PERRENOUD, P. **Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?** Paris, Peter Lang, 1987.

SANTOS, João dos. **Ensaio sobre Educação I: A criança quem é?** Edição para Kindle, 2016.

SAYÃO, Rosely. Filhos...melhor não tê-los? *In*: SAYÃO, Rosely; RIZZO, Sérgio; LA TAYLLE, Yves de; GROPPA, Júlio Aquino. **Família e educação**: quatro olhares. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

LUDICIDADE E AFETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Danielle de Castro Ferreira

*Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo; lamentável ver crianças sentadas enfileiradas, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a sua formação.
(Carlos Drummond de Andrade).*

INTRODUÇÃO

O lúdico permite que as crianças expressem suas criações, suas emoções, seus medos e suas alegrias, desenvolvendo características fundamentais para a vida adulta. Por meio da brincadeira a criança constrói sua identidade, autonomia, capacidade de concentração, além de desenvolver habilidades sociais e criativas.

No entanto, para que a aprendizagem seja eficaz, tanto o professor quanto o aluno precisam estar motivados. Assim, torna-se essencial uma aula prazerosa, que favoreça a troca de conhecimentos entre ambos, com metodologias dialéticas.

Nesse contexto, é importante trabalhar as dimensões afetivas, cognitivas e motoras das crianças, promovendo nas salas de aula atividades que as contemplem. Embora o discurso sobre a importância do lúdico e da afetividade na educação seja amplamente reconhecido, muitas vezes, ainda existe o modelo de ensino tradicional. Isso pode ocorrer por falta de um planejamento mais adequado às reais necessidades da criança ou por comodismo.

Este artigo tem como objetivo ressaltar a importância do lúdico, considerando os jogos e brincadeiras como necessários a aprendizagem, além de analisar as estratégias metodológicas que mobilizam as afetividades, levando em consideração os afetos na relação professor- aluno.⁷

Este trabalho apresenta uma abordagem histórica e social dos temas afetividade e ludicidade. No primeiro tópico discute-se a importância da brincadeira no processo de aprendizagem da criança, O segundo tópico aborda a afetividade e seu papel na educação, destacando que ela é a fonte de energia que a cognição utiliza para funcionar, sendo essencial na relação professor-aluno. A aprendizagem, portanto, não se restringe ao aspecto cognitivo, mas também ao afetivo. No terceiro

⁷ Este artigo é um recorte de uma seção da monografia apresentada na conclusão do curso de Graduação da Universidade Estadual do Ceará- Uece com o título 1º ano do Ensino Fundamental: Acabou-se o que era doce? A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de 2013.

tópico ressalta a importância do lúdico, da brincadeira e da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, sendo concluído com as considerações finais e referências.

A importância da brincadeira na aprendizagem da criança

A brincadeira possibilita a socialização, pois a criança se constrói quando está brincando, além de desenvolver os sentidos. O ato de brincar estimula a criança a se descobrir como um ser, isto se dá através das vivências e construção da realidade, além de estimular as crianças a exprimirem sua agressividade, dominar suas angústias, aumentar suas experiências e estabelecer contatos sociais. A brincadeira implica para criança muito mais que o ato de brincar, pois através dela a criança se comunica e se expressa com o mundo.

Quando se trabalha jogos com o objetivo de ajudar a criança a construir seu conhecimento, percebe-se um maior interesse dela, pois o brincar e a aprendizagem estão intimamente ligados. A esfera lúdica, num plano emocional, pode revitalizar e mediar a aprendizagem, que possibilita a criação. Contar, ouvir histórias, dramatizar, jogar com regras e desenhar constituem meios prazerosos de aprendizagem.

Para Vygotsky (2003) o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, tendo uma enorme influência em seu desenvolvimento, pois acredita que através do brinquedo ela satisfaz os desejos que não podem realizar, suprimindo a necessidade que tem de agir diante do mundo dos adultos, através da exploração dos objetos que tem acesso. Através dos brinquedos, por exemplo, a criança faz o papel de mãe ou de pai, cuida da casa, faz comida, dirige um carro, não sendo apenas uma forma de prazer, mas uma necessidade da criança.

A atividade lúdica faz parte da vida da criança desde o início do seu desenvolvimento cognitivo, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Porém, o que se observa nas escolas é que, à medida que a criança cresce; menos brinquedos, espaço e horário para brincar existem, ficando a brincadeira reservada ao recreio, ao dia do brinquedo, não sendo uma atividade legitimada pela escola.

É preciso se conscientizar que, quando a criança joga e brinca, assimila as realidades intelectivas, pois através da manipulação dos brinquedos ela vai criando histórias sejam imaginativas ou do cotidiano, desenvolvendo, assim, a cognição. A aprendizagem dá-se pela apreensão do conhecimento, contudo, para que este conhecimento seja apreendido pela criança tem que estar vinculado àquilo que ela já conhece, ou seja, um saber prévio. O brincar proporciona ao aluno a reprodução da realidade dele, abrindo espaço para o professor conhecê-los mais.

A atividade lúdica possibilita que a criança manifeste seus desejos, fantasias, vontades e conflitos, descobrindo sua identidade, a imagem de si e do mundo ao seu redor. Por meio da brincadeira, ela organiza seu pensamento e suas emoções; neste sentido, faz-se necessária uma educação que pense na criança como um todo.

A afetividade e seu papel na Educação da criança

A afetividade é essencial para a inteligência, pois funciona como fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento, estando relacionada às vivências dos indivíduos e as formas mais complexas, fundamentalmente, humanas.

Segundo o dicionário Aurélio, o termo afetividade significa “Conjunto dos fenômenos afetivos (tendências, emoções, sentimentos, paixões etc.); força constituída por esses fenômenos, no íntimo de um caráter individual”. Trabalhar a afetividade com as crianças implica valorizar a individualidade, o mundo de cada uma, os sentimentos, além de reconhecer que o ser humano é constituído tanto pela razão como pela emoção.

Galvão (2001), citando Wallon, mostra que “todas as emoções podem ser vinculadas à maneira como o tônus se forma, se conserva ou se consome”. Isto implica dizer que a emoção pode ser classificada segundo o grão de tensão muscular a que se vincula. À medida que a criança se desenvolve cognitivamente, melhor ela consegue controlar sua emoção. As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva, devendo ser trabalhadas no âmbito escolar.

De acordo com Arantes (2002), Piaget, no decorrer de seu trabalho sobre a afetividade e inteligência, incorpora outro tema a esta relação. Os valores, segundo o autor, pertencem à dimensão geral da afetividade no ser humano, que vão surgindo através de trocas afetivas que o sujeito realiza com o exterior, com objetos ou pessoas.

Segundo Galvão (2001) para Wallon as emoções são as primeiras expressões afetivas que se constituem na criança, sendo manifestadas no ambiente no qual a criança participa. Quando o autor fala sobre o estudo das emoções está se referindo a um tipo específico de afetividade. As emoções se inserem no campo maior que é a afetividade, e entre as várias peculiaridades das emoções estão às manifestações afetivas, que se expressam e são visíveis para o outro, sendo mais claramente identificadas no próprio sujeito.

Ao nascer, a criança não se percebe como indivíduo diferenciado, sendo essa diferenciação adquirida através das relações sociais, em contato com o outro. No bebê, os estados afetivos manifestam-se através do movimento, expressos sob a forma de emoções, que no primeiro plano

despontam através da dimensão expressiva e mais tarde na dimensão instrumental manifestada na ação direta com o meio.

Com a apropriação da linguagem, há uma variação dos estados afetivos. Mesmo que a linguagem se codifique como recurso de interação social, as emoções continuam ainda muito presente, pois têm como característica marcante o seu poder de contágio entre os indivíduos.

Todavia, a criança ao se desenvolver consegue manifestar a afetividade de maneira mais abstrata, podendo se expressar por palavras. Segundo Wallon o desenvolvimento da pessoa acontece de forma progressiva, onde alternam fases com predominância afetiva e fases com predominância cognitiva; porém uma não anula a outra.

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela a outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (Galvão, 2001, p.45).

A afetividade aproxima o educador do educando, proporcionando um maior interesse no aprender. No momento em que a criança se sente estimulada, valorizada, a aprendizagem se torna mais real e os conteúdos são mais bem assimilados. Nas relações de conflitos, que ocorrem na sala de aula, há uma tendência, tanto dos professores como dos alunos a deixarem-se contagiar pela emoção, sendo assim, quando o professor está entusiasmado pelo trabalho que vai realizar, consegue, na maioria das vezes, contagiar positivamente os alunos para construção desse novo conhecimento. Conhecer e saber lidar com os sentimentos dos educandos em sala de aula tem um grande valor para prática docente.

Orientar tal prática à ampliação de recursos para a manifestação dos sentimentos discentes, possibilitar mais canais de comunicação para melhor lidar com os conflitos que emergem no cotidiano em sala de aula são atitudes fundamentais para lidar com os comportamentos considerados indisciplinados. Ao mesmo termo, fornecem mais recursos para o professor observar-se, ficar mais “abrigado da tempestade emocional”, tornando sua intervenção mais eficiente [...] (Almeida; Mahoney, 2009, p.108).

O homem não nasce homem, com o convívio entre os que lhe são semelhantes, ele constitui-se homem. É por intermédio da interação social que a criança vai se desenvolvendo. O vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem.

O aprendizado não acontece somente com a apropriação de conteúdos, cabendo à escola oferecer condições necessárias para pleno desenvolvimento da criança. É preciso haver uma reflexão sobre o espaço, os materiais que serão utilizados, o tempo, além de, uma reflexão sobre as oportunidades de relações sociais que serão oferecidas. “[...] a escola, ao possibilitar uma vivência

social diferente do grupo familiar, desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança” (Galvão, 2001, p.101).

Tanto Vygotsky como Wallon defendem o social como requisito indispensável para construção do conhecimento. O homem para se desenvolver, tem que estar inserido na sociedade, pois com as relações sociais, em contato com a cultura, o homem se humaniza. Defendem também que a criança, nos primeiros meses de vida, mantém uma relação de afetividade em primeiro plano com o outro, somente mais tarde consigo mesma. Nisto a afetividade ganha um importante papel na educação, pois a aprendizagem não está vinculada somente ao aspecto cognitivo, mas afetivo. A afetividade está ligada àquilo que afeta o indivíduo.

Estudando os fatores afetivos na relação professor-aluno e sua influência nos processos de aprendizagem, Tossoni (s.d.) em sua pesquisa, tendo como base observações realizadas em três salas, com crianças de seis anos em média, através das vídeo-gravações e da coleta realizada com os alunos, nas sessões de autoscopia; constatou que a aproximação das professoras com os alunos e a forma com que elas acolhiam fisicamente suas necessidades, estabelecia grande cumplicidade no processo de aprendizagem e foram bastante valorizadas pelas crianças. As formas de expressões que utilizavam exclusivamente o corpo, como o toque, os olhares e as modulações da voz, também contribuíram para uma melhor interação das professoras com sua turma.

Havia por parte das professoras pesquisadas uma preocupação na aprendizagem dos alunos; tendo consciência do entrelaçamento dos aspectos afetivos e cognitivos, pois conseguiram através das suas práticas em sala de aula, controlar e reverter sentimentos negativos, como também explorar de maneira positiva o desejo de aprender e o interesse em fazer dos seus alunos.

É importante salientar que a afetividade não se limita apenas às manifestações de carinho físico e de elogios superficiais, inclui ainda garantir oportunidades para que a criança elabore suas emoções. Desta forma, considerar os aspectos afetivos implica na preocupação real com o aprendizado da criança. Sendo necessário oferecer às crianças possibilidades de serem construtoras de conhecimento, com metodologias que propicie essa construção, adequando a tarefa às suas possibilidades e potencialidades.

O lúdico, a brincadeira e a afetividade: aspectos necessários à educação da criança.

Segundo Arantes (2002), Piaget foi um dos primeiros autores questionar a dissociação entre a afetividade e a cognição, postulando que em toda a ação e pensamento comportam aspecto cognitivo quanto afetivo. Para Piaget “O desenvolvimento humano passa por estágios sucessivos de

organização do campo cognitivo e afetivo, construídos graças à ação da criança no mundo e das oportunidades que este fornece a mesma” (Nunes; Silveira, 2008, p. 91).

As atividades educacionais em sala de aula devem levar em conta, além do cognitivo, o afetivo, pois este favorece as relações interpessoais e, portanto, o acesso ao conhecimento. Para Piaget a interação social estimula a ampliação da conservação de sentimentos.

[...] a vida social requer que o pensamento adquira certa permanência. Para que isso ocorra, a atividade mental não pode ser apresentada em termos de símbolos pessoais, tais como a fantasias dos jogos simbólicos, mas deverá ser expressa em termos de significados universais, tais como os símbolos linguísticos (linguagem). A uniformidade e a consistência da expressão reforçada pela a vida social desempenham, entretanto, uma grande parte no desenvolvimento das estruturas intelectuais com suas conservações e invariâncias; e ela irá conduzir obviamente isenta de sentimentos espontâneos, irá assemelhar-se com os sentimentos sociais e, especialmente, os morais [...] (Piaget 1981b, p.60 *apud* Wadsworth, 1992, p. 99).

De acordo com Taille (1992), Piaget discutindo os papéis da assimilação e da acomodação cognitiva afirma que esses processos da adaptação também possuem um lado afetivo, tendo em vista, que na assimilação a pessoa retira do objeto do conhecimento informações que lhe são de seu interesse (afetividade), deixando de lado as que não são, para em seguida interpretá-la (cognição). Na acomodação, a afetividade está no interesse do objeto novo, enquanto a cognição se manifesta na capacidade de organizar as estruturas mentais para dar conta da singularidade do objeto, surgindo da necessidade de equilíbrio seja intelectual ou afetiva.

Piaget em seu estudo sobre a construção do conhecimento criou condições para se pensar os processos de aprendizagem, dentre os quais está a interação com meio. Segundo o autor “a relação do sujeito com os objetos externos (fatos ou conhecimentos) é um exercício da cognição, pois o sujeito dá sentidos pessoais ao que busca conhecer” (Nunes; Silveira, 2008, p. 88). Partindo desta análise vem sua contribuição para a educação, na qual o sujeito possui um papel ativo, mostrando a importância dos jogos, brinquedos e brincadeira, e sua relação no processo no desenvolvimento cognitivo da criança.

De acordo com Almeida. P. (2003), Piaget não vê o jogo apenas como uma forma de entretenimento, mas como algo sério, que contribui para o desenvolvimento cognitivo, possuindo maior significação à medida que a criança vai se desenvolvendo. De início tem-se o jogo de exercício, repetição, feito pelo simples prazer. Em torno dos 2-3 e 5-6 anos surgem os jogos simbólicos que satisfazem à necessidade da criança de não somente relembrar mentalmente o acontecido, mas de executar a representação.

Segundo Arantes (2002) a relação do sujeito com o objeto e a relação do sujeito consigo mesmo proporciona uma ação cognitiva capaz de organizar o funcionamento mental, ou seja, a

aprendizagem. Nestas relações está o interesse, portanto a afetividade, “[...] todos os objetos de conhecimento são simultaneamente cognitivos e afetivos, e as pessoas, ao mesmo tempo em que é objeto de conhecimento, são também de afeto”. (Arantes, 2002, p.5). Conduzir a criança à busca do conhecimento requer metodologias que despertem o interesse dela e, é nesse contexto que se apresenta a importância do brinquedo como estimulador da aprendizagem.

Para Vygotsky (2003) a brincadeira influencia o desenvolvimento de uma criança, pois é por ela que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, mediando a percepção visual imediata. Através da representação do real a criança supre desejos que não podem realizar. “[...] a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é que chamamos de brinquedo”. (Vygotsky, 2003, p. 122). A brincadeira possibilita a criança agir no campo das ideias e não das coisas, sendo o brinquedo utilizado para representar algo do real, porém com um significado.

A brincadeira é uma atividade que permite a criança que ingresse no mundo da imaginação e no mundo das regras. “Dessa maneira, as maiores aquisições da criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”. (Vygotsky, 2003, p. 131)

Podemos perceber que para Piaget e Vygotsky o brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança, ambos defendem a ideia de que a inteligência e afetividade são indissociáveis, “[...] um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a unidade entre esses processos.” (Oliveira, 1993, p. 76).

Vygotsky explicita claramente a abordagem cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico unificadora entre as dimensões, quando diz que o pensamento se origina na esfera da motivação, onde estão incluídos as inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.

São vários os discursos com relação à importância do jogo para a criança. São várias as concepções, porém, para Wallon as concepções “confunde-se facilmente com toda a sua atividade, enquanto esta se mantém espontânea e não recebe o objeto das disciplinas educativas”. (Wallon, 1941/ [s.d.], p. 75).

Na perspectiva de Wallon os jogos são concebidos a partir de como foi assimilado pelo adulto, dividido assim, em quatro fases. Na primeira fase se encontram os jogos funcionais ligado a movimentos muito simples, na segunda fase estão os jogos de ficção, cuja interpretação é mais complexa, onde atividades do faz-de-conta e a imitação estão presentes, na terceira fase estão os jogos de aquisição na qual a criança começa por compreender, conhecer, imitar músicas, gestos e

imagens e na quarta fase se encontram os jogos de fabricação, que são jogos onde a criança se entretém com atividades manuais de criar, combinar, juntar e transformar objetos.

Assim como Piaget e Vygotsky, Wallon também compartilha da ideia de que emoção e razão estão associadas, dizendo que entre a emoção e a atividade intelectual existe a mesma evolução, o mesmo antagonismo. Ao estudar a criança revela que é na ação sobre o meio humano, e não sobre o meio físico, que devem ser buscados os significados das emoções. Wallon trouxe contribuições significativas acerca da temática. Interessado em compreender o psiquismo humano se debruçou sobre a dimensão afetiva, “as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma acção determinante na sua evolução mental”. (Wallon, 1941/[s.d.], p.149).

Wallon busca compreender as emoções a partir da apreensão de suas funções, e atribuindo-lhes um papel central na evolução da consciência de si. Em suas postulações concebe as emoções como um fenômeno psíquico e social, além de orgânico.

À emoção compete novamente unir os indivíduos, através de suas reacções mais orgânicas e mais íntimas, tendo esta confusão como consequência as oposições e os desdobramentos de que poderão ir surgindo as estruturas da consciência. (Wallon, 1941, p.151).

Para Wallon a afetividade é um dos aspectos centrais para o desenvolvimento, portanto necessário à educação, cabendo às escolas oferecer recursos, com práticas que estimulem a aprendizagem em sua plenitude. Esses teóricos instigam a pensar em uma educação que contemple a criança como um todo, abrangendo todos os aspectos do seu desenvolvimento. Nesse sentido, é preciso que o educador esteja preparado para ter condições de intervir e proporcionar com maior intensidade no desenvolvimento da criança, sabendo que ela é uma mistura extremamente completa de capacidades e limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é fundamental destacar a importância de refletir sobre a afetividade e a ludicidade no processo ensino e aprendizagem. O brincar proporciona diversas aprendizagens, pois contribui com desenvolvimento integral da criança, portanto, essencial à prática pedagógica.

É crucial lembrar que a criança deve ser vista na sua totalidade, considerando os aspectos sociais, cognitivos e afetivos que a compõem. A escola precisa oferecer espaços e materiais que favoreçam a fruição e autonomia das crianças, utilizando metodologias que estimulem o brincar, a brincadeira, a interação e a sociabilidade, elementos que contribuem para as manifestações afetivas.

Dessa forma, o professor deve manter uma escuta ativa e empática, de modo a compreender as reais necessidades dos seus alunos. Quando uma criança se sente amada e respeitada, tem maior possibilidade de amar e respeitar.

Nesse contexto, a ludicidade e afetividade desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Elas também ressaltam a necessidade de uma formação inicial sólida para os professores, de modo que possam adotar práticas pedagógicas que atendam às necessidades das crianças. Além disso, é essencial que a organização escolar valorize as especificidades da infância e as considere em seus espaços e estratégias de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: Técnica e jogos pedagógicos**. 11. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs.) **Afetividade e Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação**.// Publicado originalmente em OLIVEIRA, M. K; TRENTTO, D.; REGO, T. (org). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. Disponível em: <[http:// www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm](http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm). Acesso em: 09 ago. 2025.
- GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2008.
- NUNES, Ana Igenes Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Fortaleza: Liber Livro, 2008.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: scipione, 1993.
- TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 18. ed. São Paulo:Summus, 1992.
- TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e Aprendizagem: A relação professor-aluno**.Campinas: [s.n], [s.d]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF>. Acesso em: 05 ago.2013.
- VIGOTSKY.L.S. O papel do brinquedo no desenvolvimento, In: **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança: na teoria de Piaget**. Tradução de Esméria Rovai. São Paulo: Editora São Paulo, 1992.

WALLON, Henri. (1941/[s.d.]) **A Evolução Psicológica da Criança**. Tradução de René Zazzo [S.n.t].

BULLYING: DISCUSSÕES INICIÁTICAS

*Maria Izamar Braga Rodrigues
Jarles Lopes de Medeiros*

O conceito de bullying envolve comportamentos repetitivos de agressão, intimidação, humilhação ou exclusão, que são exercidos por uma pessoa ou grupo em relação a outra que se encontra em posição de vulnerabilidade. Essas ações podem ser físicas, verbais ou psicológicas e tem o potencial de causar danos emocionais e até mesmo físicos à vítima.

As causas do bullying podem variar e são complexas. Alguns fatores que podem contribuir incluem desequilíbrio de poder, diferenças de aparência, orientação sexual, raça, religião, deficiências, exclusão social, problemas familiares ou falta de supervisão adequada.

A psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva, autora do livro “Bullying Mentis Perigosos nas Escolas”, descreve as diferentes formas pelas quais o bullying pode ocorrer, incluindo aspectos verbais, físicos, materiais, psicológicos, morais, sexuais e virtuais. As categorias abrangem as diversas maneiras pelas quais a violência e a intimidação podem se manifestar no ambiente escolar e além dele.

O bullying é um comportamento agressivo e intencional que ocorre de forma repetida e sistemática, em que há um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima. Existem diversas formas de manifestação do bullying, sendo as principais:

O bullying verbal é realizado através de xingamentos, insultos e apelidos. O físico ocorre através de empurrões, chutes, socos e tapas. O moral ocorre por meio de difamações, disseminações de rumores ou calúnias. O psicológico ocorre através do isolamento social, de exclusões de intimidações, chantagens, entre outros. Outra forma muito comum de acontecer, porém pouquíssima falada é o bullying familiar. O bullying familiar é quando membros da família intimidam, humilham, ameaçam ou maltratam emocionalmente um ao outro de forma repetida, podendo envolver insultos, manipulação, exclusão e abuso físico.

O bullying sexual é uma forma de assédio que envolve comportamento de natureza sexual como comentários, gestos, toques indesejados, exposição indecente, entre outros. O bullying material refere-se a uma forma de agressão que envolve danos ou roubo nos pertences físicos da vítima, como dinheiro, materiais escolares, roupas e outros. E com o advento da tecnologia surgiu também o cyberbullying. O cyberbullying é um tipo de bullying que ocorre online, através do uso de tecnologia e mídias sociais. Funciona por meio do envio de mensagens ameaçadoras, difamatórias ou

humilhantes, compartilhamento de conteúdo constrangedor, disseminação de boatos e criação de perfis falsos para assediar e intimidar a vítima.

Essas diferentes formas de manifestação do bullying podem causar danos significativos à saúde mental e emocional das vítimas, além de impactar negativamente o ambiente escolar e a convivência entre os estudantes.

De acordo com Olweus (1993), as vítimas são categorizadas de três maneiras: as passivas ou típicas, as provocadoras e as vítimas-agressoras. O maior grupo de vítimas é composto pelas vítimas passivas, que geralmente têm pouca interação social. Elas tendem a ser tímidas ou reservadas e têm dificuldade em reagir às agressões que sofrem. Conforme observado por Silva (2010), as vítimas passivas:

Normalmente são mais frágeis ou apresentam alguma “marca” que as destaca da maioria dos alunos: são gordinhas ou magras demais, altas ou baixas demais; usam óculos; são “caxias”, deficientes físicas; apresentam sardas ou manchas na pele, orelhas ou nariz um pouco mais destacados; usam roupas fora de moda; são de raça, credo, condição socioeconômica ou orientação sexual diferentes. Enfim, qualquer coisa que fuja ao padrão imposto por um determinado grupo pode deflagrar o processo de escolha da vítima do bullying. Os motivos (sempre injustificáveis) são os mais banais possíveis (Silva, 2010, p. 38).

As vítimas passivas, também conhecidas como típicas, compreendem o maior grupo e geralmente apresentam pouca interação social. São frequentemente descritas como tímidas, reservadas e incapazes de reagir às agressões que sofrem, o que as coloca em uma posição vulnerável diante dos agressores. Essas vítimas muitas vezes enfrentam dificuldades para lidar com a situação devido à sua natureza introvertida.

Por outro lado, as vítimas provocadoras também desempenham um papel importante no contexto do bullying. Em contraste com as vítimas passivas, essas vítimas podem exibir comportamentos desafiadores ou agressivos, o que pode contribuir para desencadear ou intensificar o ciclo de bullying. Embora possam ser percebidas como agressoras em certas situações, é fundamental compreender as dinâmicas complexas que envolvem essas vítimas e buscar abordagens que promovam a compreensão e a mudança de comportamento.

Além disso, há o grupo das vítimas-agressoras, que apresenta características de ambos os papéis no contexto do bullying. Essas vítimas podem alternar entre serem alvos de agressão e assumirem comportamentos agressivos em relação a outros colegas.

A relação entre o agressor e a vítima é desequilibrada, com o agressor exercendo poder e controle sobre a vítima. O agressor pode escolher a vítima com base em diferenças percebidas, como aparência, habilidades sociais ou outros fatores.

Um dos primeiros sinais de que uma criança pode estar sofrendo bullying é a mudança repentina em seu comportamento ou humor. Por exemplo, a criança pode se tornar mais retraída,

irritável, ansiosa ou deprimida. Além disso ela pode começar a demonstrar medo ou resistência em ir à escola, apresentar dificuldades para dormir, ter pesadelos frequentes ou até mesmo mostrar sinais de agressividade sem motivo aparente.

Outros indicadores incluem a perda de interesse por atividades que antes eram prazerosas, mudanças nos hábitos alimentares, como perda ou ganho de peso repentino, bem como o surgimento de lesões físicas sem explicação plausível. A criança também pode relatar sentir-se excluída, humilhada ou ameaçada por colegas ou familiares mesmo que não relate diretamente o termo bullying.

Alguns autores relatam que a queda no desempenho escolar como a dificuldade de concentração, a perda de interesse nas atividades escolares, a diminuição do rendimento acadêmico e o medo de ir à escola são os primeiros sinais de alerta de que uma criança esteja sofrendo opressão.

A preocupação constante com as possíveis situações de tirania, a ansiedade gerada pelas interações sociais na O bullying afeta diretamente o desenvolvimento escolar de uma criança. Por ser constantemente maltratada, concentra suas forças em encontrar alternativas para escapar do sofrimento. Vive em estado de alerta e suas únicas preocupações passam a ser controlar suas emoções, evitar os bullies e chegar à casa em segurança. Estudar deixa de ser prioridade, não consegue se concentrar nas aulas, evita participar dos trabalhos em grupos e das atividades extracurriculares. Quando suas notas começam a cair, os pais e professores começam a pressioná-la, seus níveis de estresse se elevam ainda mais. Em muitos casos, acaba sendo reprovada e até desiste de estudar. É lamentável constatar que um bully tem o poder de ameaçar o futuro educacional e as oportunidades de vida de uma criança. Ao se sentir humilhada e perder a autoestima, ela pode deixar de aproveitar oportunidades que lhe dariam melhores empregos e uma carreira de sucesso (Carpenter; Ferguson, 2011, p. 124).

escola e o medo de represálias por parte dos agressores podem dificultar a concentração, o foco e o envolvimento nas atividades escolares. Como resultado, as vítimas podem apresentar dificuldades em acompanhar as aulas, realizar tarefas escolares e participa ativamente das atividades educacionais.

A falta de motivação a sensação de desânimo e a perda de interesse pelos estudos são sintomas comuns em vítimas de bullying que muitas vezes veem na escola um ambiente de sofrimento e angústia.

A evasão escolar também é um campo sequencial possível que levam as vítimas a faltarem às aulas e abandonarem os estudos ou apresentarem o rendimento acadêmico abaixo do esperado. A falta de suporte adequado por parte das instituições escolares e a ausência de intervenções eficazes para lidar com o problema do bullying pode agravar ainda mais a situação.

Os impactos do bullying nas vítimas são profundos e abrangentes, afetando não apenas o presente, mas também o futuro dessas pessoas. O bullying está frequentemente associado ao desenvolvimento de transtornos mentais como ansiedade, depressão e baixa autoestima nas vítimas.

As constantes agressões verbais físicas ou emocionais vivenciados pelas vítimas gera um ambiente de estresse crônico que pode desencadear ou agravar quadros de ansiedade. A sensação de medo constante, a insegurança e a pressão psicológica proveniente do bullying contribuem para o aumento dos níveis de ansiedade das vítimas e até mesmo pode levar ao suicídio.

Essas sequelas emocionais do bullying não se limitam apenas ao indivíduo atingido, mas se estendem as suas relações interpessoais. As experiências traumáticas vivenciadas no ambiente escolar ou familiar podem gerar sentimentos de desconfiança, medo e dificuldade em estabelecer vínculos saudáveis com os outros. Aqueles que foram vítimas de opressão podem carregar consigo sequelas que afetam sua capacidade de se relacionar de forma positiva e construtiva com seus pares ao longo da vida.

O impacto do bullying nos agressores também é um aspecto importante a se considerar ao abordar essa questão complexa. Muitas vezes, os agressores podem carregar consigo consequências significativas decorrentes de seu comportamento violento e intimidador.

Os agressores, frequentemente podem desenvolver problemas emocionais e comportamentais como dificuldade de controlar a raiva, baixa autoestima, falta de empatia e até mesmo distúrbios de personalidade. O ato de praticar o bullying pode refletir não apenas as questões individuais do agressor, mas também problemas sociais e emocionais mais amplos.

Além disso, os agressores podem enfrentar dificuldades em estabelecer relações saudáveis com os outros, tanto na escola, quanto fora dela. A repetição desse comportamento agressivo pode criar um ciclo prejudicial para o próprio agressor, afetando sua capacidade de interagir positivamente com os demais e gerando consequências negativas em sua vida adulta.

Portanto, ao discutir o impacto do bullying dos agressores, é fundamental considerar a importância de abordar não apenas as vítimas, mas também aqueles que perpetuou esse tipo de violência.

O bullying é um fenômeno social que ganhou destaque nas últimas décadas especialmente no contexto escolar. As políticas públicas voltadas para o combate ao bullying no Brasil começaram a se consolidar a partir dos anos 2000, com uma crescente preocupação sobre as consequências psicológicas e sociais que essa prática pode causar nas vítimas

O estado do Rio Grande do Sul foi o primeiro do Brasil a sancionar uma lei de combate ao bullying e à humilhação entre colegas por motivos de intolerância. O principal objetivo da lei era incentivar as escolas a averiguar e registrar os casos de bullying, embora não previsse punições diretas para os agressores.

De acordo com site do TER de Porto Alegre, a Lei nº 13.474, de 28 de junho de 2010, surgiu em resposta à grande repercussão do trágico caso da morte do jovem Matheus Dalvit, de apenas 15

anos que foi vítima de bullying devido estar acima do peso. Matheus foi assassinado a tiros por dois colegas após a aula, enquanto aguardava o ônibus.

Em 6 de novembro de 2015, com a promulgação da Lei nº 13.185, conhecida como Lei do bullying”, o cenário começou a mudar significativamente. Essa legislação estabelece diretrizes para a prevenção e o combate ao bullying nas escolas, promovendo capacitações e ações educativas e criando mecanismos para o acolhimento das vítimas. A lei também determina que as instituições de ensino devem implementar programas de prevenção e conscientização sobre os efeitos do bullying.

No ano de 2016, foi legitimado o dia 7 de abril, como o dia nacional contra o bullying e a violência na escola. A data foi instituída pelo Congresso Nacional e sancionada pela então presidente Dilma Rousseff, em homenagem às vítimas do massacre na escola de Realengo ocorrido no ano de 2011, onde um ex-aluno matou 12 estudantes e deixou 13 feridos a bala.

Já no ano de 2024, foi sancionada a lei que criminaliza o bullying e o cyberbullying. Divergente da Lei nº 13.185/15, que não previam nenhum tipo de punição pela intimidação sistemática, a Lei Nº14.811/24, o novo Art. 167-A do Código Penal a pena do crime de intimidação sistemática não é privativa de liberdade, mas constitui em pena uma multa, se não houver um crime mais grave.

O tema do bullying nas escolas no Brasil é uma questão de extrema importância, tendo em vista os impactos significativos que esse fenômeno pode causar na vida dos estudantes e na dinâmica escolar como um todo.

De acordo com o 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, cerca de 37,8% das escolas no Brasil enfrentam problemas relacionados ao bullying, o que evidencia a gravidade dessa questão no ambiente escolar.

Essa estatística alarmante revela a necessidade urgente de ações concretas por parte das instituições educacionais, dos governos e da sociedade como um todo para prevenir e combater o bullying.

O bullying é um fenômeno complexo e multifacetado que impacta não apenas as vítimas, mas também os agressores e a comunidade escolar como um todo.

O ambiente escolar muitas vezes é um reflexo das dinâmicas sociais mais amplas. O bullying não ocorre em um vácuo; ele é alimentado por uma cultura que muitas vezes tolera ou ignora comportamentos agressivos. Isso evidencia a necessidade urgente de intervenções eficazes que não apenas abordem os casos de bullying quando eles ocorrem, mas que também promovam uma mudança cultural dentro das escolas.

A prevenção do bullying deve ser uma prioridade nas instituições de ensino. Programas de conscientização são essenciais para educar alunos sobre empatia e respeito ao próximo. Iniciativas

que incentivam a solidariedade entre os estudantes podem ajudar a criar laços mais fortes dentro da comunidade escolar. Além disso, a implementação de políticas claras contra o bullying é fundamental para garantir que todos os alunos se sintam seguros e apoiados.

O papel dos educadores é crucial nesse processo. Professores bem treinados podem identificar sinais de bullying e intervir de maneira apropriada antes que as situações se agravem. A formação continuada dos educadores deve incluir abordagens sobre como lidar com conflitos entre alunos e como fomentar um ambiente de sala de aula inclusivo.

Ainda mais importante é o envolvimento dos pais nesse processo. A comunicação entre escola e família deve ser incentivada para que todos estejam alinhados na luta contra o bullying. Pais informados podem ajudar seus filhos a desenvolverem habilidades sociais adequadas e a reconhecerem comportamentos prejudiciais.

Em vista disso, é essencial promover um espaço seguro onde as vítimas possam se expressar sem medo de represálias. Grupos de apoio nas escolas podem fornecer um ambiente acolhedor para que os alunos compartilhem suas experiências e encontrem suporte emocional.

Cada membro da comunidade escolar tem um papel a desempenhar na criação de um ambiente saudável para todos os estudantes. É fundamental que todos nós nos unamos em torno dessa causa, promovendo uma cultura de respeito, inclusão e empatia.

REFERÊNCIAS

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 17, 2023.

CARPENTER, D.; FERGUSON, C. J. **Cuidado!** Proteja seus filhos dos bullies. São Paulo: Butterfly, 2011.

OLWEUS, DAN. **Bullying at school: what we know and what we can do**. London, LACKWELL, 1993.

OLIBONI, S. P. **O bullying como violência velada: a percepção e a ação dos professores**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2008.

SILVA, A. B. B. **Bullying: Mentres perigosas na escola**. Rio De Janeiro: E. Objetiva, 2010.

AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES

Francisca Sandra Mendes de Carvalho

INTRODUÇÃO

A avaliação do ensino é um tema que gera debates entre os educadores, pois alguns são a favor, outros são contra. Geralmente, quando o professor é informado que sua turma será avaliada, é um momento angustiante, pois ele sabe que deve apresentar resultados positivos em relação ao ensino oferecido. Em muitos casos, a avaliação não é percebida como parte integrante do processo de ensino.

O caminho metodológico que orientou as construções das reflexões deste artigo foi realizado com base nos textos de alguns educadores e pesquisas bibliográficas. O artigo tem como inquietação a seguinte pergunta: Para que avaliar o processo de ensino?

Nesse contexto, este artigo abordará a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando que ela deve ser um meio pelo qual o professor possa nortear sua prática pedagógica na sala de aula. Assim, é fundamental que o educador busque aperfeiçoar os métodos utilizados, garantindo uma educação de qualidade para todos os alunos.

Desta forma, esse artigo foi estruturado da seguinte maneira: a seção inicial apresenta reflexões sobre a avaliação da aprendizagem no contexto educacional. A segunda seção, intitulada de “Funções da avaliação escolar: contribuições para o ensino e aprendizagem”, aborda questões sobre como, a partir da avaliação, o professor pode traçar metas e se preciso modificar sua metodologia. A terceira seção, “Avaliar para potencializar o ensino: uma abordagem reflexiva e qualitativa do ensinar”, reflete sobre a prática pedagógica do professor a partir da avaliação. Nas últimas seções, temos as considerações finais, seguido das referências.

Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem no contexto educacional

Segundo o Minidicionário Aurélio (2001), o verbo avaliar “refere-se a determinar o valor ou a valia de algo, o que implica calcular e apreciar a grandeza de um determinado aspecto”. Portanto, avaliar consiste em atribuir um valor ao que foi ensinado, geralmente por meio de notas e

observações do desempenho de cada aluno, levando em conta as necessidades individuais e o esforço para alcançar tais resultados.

De acordo com O Guia de Estudo do Governo do Estado do Ceará (2009), no passado, as escolas brasileiras eram instituições voltadas para a elite, resultando em uma homogeneidade significativa no desempenho dos alunos. Nesse contexto, com a democratização do ensino no Brasil, houve a inclusão de diversos segmentos sociais, o que tornou o ambiente escolar mais heterogêneo. Consequentemente, alguns alunos aprendem com facilidade, enquanto outros enfrentam dificuldades. Para identificar essas variações nas aprendizagens, é essencial realizar avaliações que permitam compreender sobre o quê, como e para que se esteja avaliando.

Assim, a avaliação feita pelo professor na sala de aula, também conhecida como avaliação interna, busca informações sobre o trabalho realizado com os alunos nas diversas disciplinas. Esse momento pode ser propício para que professores e alunos analisem os resultados e verifiquem o que foi aprendido e o que deveria ter sido compreendido. Desta forma, cabe ao professor traçar metas para assegurar uma aprendizagem de qualidade, buscando novas alternativas e metodologias ou até mesmo modificando sua prática quando necessário.

Libâneo (1994) argumenta que a avaliação escolar é um componente do processo de ensino que visa verificar e qualificar os resultados obtidos, determinando sua correspondência com os objetivos propostos. Logo, a avaliação escolar configura-se como uma ferramenta pela qual o professor pode refletir sobre sua prática e tomar decisões adequadas em relação à sua forma de ensinar. Ao avaliar a aprendizagem do aluno, o professor está também avaliando o ensino oferecido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) afirmam que avaliar a aprendizagem implica avaliar o ensino. Dessa forma se não houver a aprendizagem esperada, indica que o ensino não cumpriu sua finalidade. Mas, para que a aprendizagem aconteça de fato existem outros fatores que precisam estar alinhados com o ensino de sala de aula, como por exemplo, o acompanhamento familiar, políticas públicas voltadas para o incentivo à educação entre outros.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2003) estabelece que a verificação do rendimento escolar deva seguir critérios como a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno. Além disso, devem-se priorizar aspectos qualitativos sobre os quantitativos e considerar os resultados ao longo do período em vez de apenas focar em provas finais. Os avanços obtidos pelo aluno durante o processo de ensino devem ser observados. Assim, não se deve restringir a avaliação apenas à nota final ou bimestral.

Para uma avaliação eficaz, é fundamental que o professor registre informações relevantes sobre seus alunos para monitorar seu progresso e identificar os momentos mais adequados para intervenções. Ela deve ser contínua e cumulativa da atuação do educando para proporcionar uma

visão real do aprendizado adquirido pelo aluno, garantindo assim um aprendizado de qualidade. Para que a avaliação contribua efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem, é necessário que tanto o professor quanto a escola reconheçam sua importância como um elemento fundamental para analisar a evolução de cada aluno. Desta forma, a avaliação permite verificar se as metas estabelecidas pela instituição foram alcançadas, assegurando a eficácia e qualidade do ensino.

Na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, todos os membros envolvidos nesse processo devem estar alinhados com a missão da unidade escolar para que possam estabelecer critérios pelos quais as práticas docentes em desenvolvimento possam ser avaliadas.

Vale ressaltar que a avaliação da aprendizagem não julga apenas o aluno, mas também analisa se a prática docente está contribuindo para a aprendizagem dos educandos. Luckesi (2010) menciona que, ao realizar um juízo sobre a situação, existem três possibilidades de decisão: manter a situação atual, introduzir mudanças para melhorar o contexto ou eliminar a situação existente. À vista disso, com base nos resultados das avaliações realizadas, o professor escolherá uma dessas opções para desempenhar sua função de maneira mais eficaz, garantindo uma educação de qualidade em que todos os alunos aprendam e possam aplicar o conhecimento adquirido em seu cotidiano.

É fundamental que o professor considere o conhecimento prévio do aluno por meio de uma avaliação diagnóstica, permitindo assim identificar o que o aluno já sabe para dar continuidade ao ensino. A partir desse conhecimento, o professor deve criar ou adaptar seu plano de aula para atender às necessidades educacionais de seus alunos.

O educador deve estar atento ao processo de aprendizagem do aluno, utilizando a avaliação como um instrumento que subsidia seu caminho rumo ao sucesso. Avaliar vai além de simplesmente atribuir notas ou classificar; trata-se de mediar o conhecimento respeitando o tempo de aprendizagem de cada aluno.

Nesse contexto, é necessário repensar a prática pedagógica para efetivar um aprendizado significativo. As decisões tomadas pelo professor devem ser fundamentadas nos resultados obtidos pelos alunos por meio da avaliação, pois é a partir dela que serão identificadas as reais dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Infelizmente, em alguns casos, a avaliação é vista como um procedimento punitivo, no qual o professor adota uma postura autoritária e utiliza a avaliação como forma de intimidar os alunos para que obedeçam às regras e mantenham um bom comportamento em sala de aula. Essa é uma interpretação equivocada da avaliação.

Hoffmann (1996) argumenta que muitos educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como momentos distintos e não inter-relacionados. Consequentemente, por não atribuírem à

avaliação a importância necessária dentro do processo de aprendizagem, alguns professores cometem erros ao avaliar, acreditando que essa prática serve apenas para aprovar ou reprovar os alunos.

A ação de educar deve caminhar lado a lado com a ação de avaliar, uma complementa a outra. Assim, ao avaliar, o professor traçará metas que devem ser alcançadas para ensinar da melhor maneira possível e garantir que os alunos realmente aprendam. Não se deve utilizar a nota final como um fim absoluto e é crucial observar outros aspectos qualitativos durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação deve ser contínua e cumulativa, conforme mencionado anteriormente e assegurado pela LDB. O professor pode fazer anotações em um caderno separado sobre seus alunos para garantir que eles não sejam prejudicados no processo avaliativo. Nesse sentido, a avaliação não deve ser encarada como um instrumento de controle ou punição do aluno nem se restringir apenas a determinados períodos finais do bimestre. Ela deve ser vista como um recurso que auxilia o professor ao contemplar as características específicas e as habilidades prévias dos alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Logo, quando a avaliação é entendida como um instrumento que permite ao professor reconhecer tanto os sucessos quanto as dificuldades dos alunos, possibilita repensar sua prática pedagógica e fazer os ajustes necessários para garantir uma aprendizagem de qualidade.

Luckesi (2010) caracteriza a avaliação como uma forma de julgamento da qualidade do objeto avaliado, implicando uma tomada de posição sobre ele, seja para aceitá-lo ou transformá-lo. Desta forma, a avaliação é um julgamento sobre manifestações relevantes da realidade com vistas à tomada de decisão. A partir da avaliação, o professor pode orientar sua prática pedagógica, definir objetivos a serem alcançados e estabelecer prioridades para sua turma.

Além disso, a avaliação pode servir como um instrumento para o aluno se conscientizar sobre os conteúdos já aprendidos e aqueles que ainda precisam ser dominados, o que possibilita mudanças nas atitudes dos alunos em relação aos estudos. Essa transformação será viável com a orientação do professor, que não punirá os alunos, mas ajudará na compreensão dos erros cometidos, incentivando-os e encorajando-os a se interessar mais pelos estudos e alcançando bons resultados ao aplicar os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano.

Funções da avaliação escolar: contribuições para o ensino e aprendizagem

Libâneo classifica as funções da avaliação escolar em três categorias: pedagógico-didática, diagnóstico e controle. Essas funções são interdependentes e desempenham um papel crucial no

processo educativo, pois orientam tanto o professor quanto o aluno em sua trajetória de aprendizagem.

“A função pedagógico-didática refere-se ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar” (Libâneo, p. 196). Nesse sentido, a avaliação não é apenas um instrumento de verificação, mas sim uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, que permite ao professor ajustar suas práticas pedagógicas. Com os resultados da avaliação em mãos, o professor poderá observar se os objetivos foram ou não atingidos.

Além disso, ao cumprir sua função didática, a avaliação contribui para a assimilação e fixação de conteúdos, pois a correção dos erros cometidos possibilita o aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e habilidades (LIBÂNEO, p. 197). Assim, o aluno, ao identificar o que errou, pode empenhar-se mais nos estudos e realmente aprender.

Essa reflexão sobre os erros é fundamental para o desenvolvimento de uma mentalidade de crescimento, na qual o aluno percebe que os erros são oportunidades de aprendizado e não meras falhas.

A função de diagnóstico serve para que o professor possa identificar as dificuldades e os avanços dos alunos, possibilitando que ele faça seu planejamento de acordo com a realidade encontrada em sua sala de aula. Essa função diagnóstica é particularmente importante em contextos educacionais diversos, em que os alunos podem ter diferentes níveis de conhecimento prévio e estilos de aprendizagem. Essa função permite que o educador compreenda melhor as necessidades de seus alunos e ajuste suas abordagens pedagógicas. Desse modo, ao utilizar ferramentas diagnósticas, como testes iniciais ou atividades de sondagem, o professor pode mapear as competências dos alunos e personalizar seu ensino para atender às especificidades do grupo.

Para Libâneo (1996, p. 197), “a função de controle se refere aos meios e à frequência das verificações e à qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas.” Com base nessa função, o professor estabelecerá meios para verificar como está a aprendizagem dos alunos e a frequência em realizar avaliações, dependendo do nível da turma e do grau de dificuldade encontrado.

Ademais, essa função também envolve a reflexão sobre a eficácia das estratégias avaliativas utilizadas, levando o professor a reconsiderar quais métodos são mais adequados para suas turmas.

Essas três funções atuam de forma interdependente, não podendo ser isoladas. É fundamental que a avaliação seja entendida como um processo contínuo que acompanha a aprendizagem, identificando conquistas diante do desenvolvimento real do aluno.

Assim, a integração dessas funções permite que a avaliação não seja vista apenas como um fim em si mesmo, mas como um meio para promover melhorias tanto no ensino quanto na

aprendizagem. A avaliação inicial traz ao professor as características e o suporte necessários para que ele possa desenvolver seu planejamento de acordo com as especificidades de seus alunos.

Portanto, a avaliação torna-se uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao educador ajustar suas estratégias pedagógicas, conforme necessário. Além disso, essa abordagem reflexiva sobre a avaliação promove um ambiente escolar mais inclusivo e adaptável às necessidades individuais dos alunos.

Avaliar para potencializar o ensino: uma abordagem reflexiva e qualitativa do ensinar

Conforme mencionado anteriormente, a avaliação deve ser entendida como um recurso que apoia o professor na promoção da aprendizagem dos alunos, contribuindo para a ampliação de seus conhecimentos. Esse processo avaliativo deve ser considerado uma ferramenta valiosa que ajuda o educador a identificar as necessidades individuais de cada aluno, favorecendo assim um ambiente de aprendizado mais inclusivo.

Dessa forma, a avaliação deve colaborar com o professor na busca por metodologias de ensino que proporcionem momentos verdadeiros de aprendizagem, sem excluir nenhum aluno, independentemente das necessidades individuais. Assim, assegura-se uma educação de qualidade que respeita a diversidade e promove a equidade no aprendizado.

Pellegrini (2003) destaca que, assim como um paciente busca um diagnóstico e um tratamento ao visitar um médico, os alunos também devem receber mais do que uma simples nota ao final de um bimestre. Ele argumenta que uma avaliação que apenas confirma a "doença" do aluno, sem identificar suas causas ou sugerir caminhos para a recuperação, é insatisfatória.

Essa analogia ressalta a importância de uma avaliação diagnóstica que vá além da simples atribuição de notas. O ato de avaliar deve servir para diagnosticar e analisar o que precisa ser melhorado, não apenas para constatar que o ensino não vai bem. Todavia, a avaliação deve corrigir atos errôneos ao longo do processo de ensino, evitando o mascaramento da realidade em que o professor aprova todos os alunos sem que eles tenham alcançado as habilidades mínimas necessárias para a série que cursam.

Assim, a avaliação não deve ser um instrumento para apontar os erros dos alunos. Ao contrário, é uma oportunidade para que professor e aluno, juntos, analisem os resultados obtidos e identifiquem áreas de melhoria.

Nesse contexto, o aluno deve dedicar-se ao estudo enquanto o professor busca constantemente novas metodologias para facilitar o aprendizado. Os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN, 1996) afirmam que a avaliação oferece ao professor elementos fundamentais para uma reflexão contínua sobre sua prática pedagógica.

Além disso, essa reflexão inclui a criação de novos instrumentos de trabalho e a revisão de aspectos que precisam ser ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou grupal.

Para os alunos, essa avaliação é crucial para que eles tomem consciência de suas conquistas e dificuldades, permitindo-lhes reorganizar seu investimento na tarefa de aprender. Porém, avaliar a aprendizagem significa que o professor deve procurar adequar sua prática pedagógica em sala de aula para garantir a aprendizagem dos alunos e também conscientizá-los sobre suas responsabilidades ao longo do ano letivo, incentivando-os a superar suas dificuldades.

Haydt (2000 *apud* Santos, 2007) observa que verificar e julgar o rendimento dos alunos faz parte do trabalho docente. O autor enfatiza que a avaliação está sempre presente na sala de aula e é uma parte integrante da rotina escolar. Dessa forma, é responsabilidade do professor aperfeiçoar suas técnicas avaliativas.

Nesse sentido, a avaliação deve integrar-se à rotina escolar como um instrumento essencial ao bom desempenho da prática docente. Assim, ela não apenas contribui para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também enriquece a formação profissional do educador.

Portanto, entende-se que a avaliação deve garantir uma aprendizagem de qualidade, que o aluno possa utilizar os conhecimentos adquiridos na escola para atender às necessidades reais de seu cotidiano. Para isso, é fundamental que a escola proporcione momentos que assegurem a aprendizagem do educando, garantindo que nenhum aluno seja excluído do processo de aquisição de saberes. À escola cabe ensinar e propor meios que garantam ao educando a aquisição desses conhecimentos.

Para determinar se o ensino oferecido é de qualidade, é necessário realizar uma avaliação desse processo para verificar se os objetivos estão sendo alcançados. Essa avaliação não se deve limitar apenas à análise das notas, mas também considerar o comportamento do aluno em relação ao conteúdo estudado e se este provocou mudanças significativas em seu comportamento.

Demo (2004, *apud* Chieri 2008) argumenta que a avaliação qualitativa busca ir além da avaliação quantitativa, sem desconsiderar esta última. Ele enfatiza que, no espaço educativo, os processos são mais relevantes que os produtos e reduzir a avaliação apenas a manifestações mensuráveis não faz justiça à realidade. Por conseguinte, a avaliação qualitativa procura alcançar uma compreensão mais profunda da realidade educacional, reconhecendo sua complexidade e abrangência. O valor da nota não deve ser considerado mais importante que o real aprendizado do aluno.

Assim, ao atribuir uma nota, o professor deve lembrar-se do aprendizado integral do aluno e do processo que levou à compreensão do conteúdo estudado. A nota não é o aspecto mais importante no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o foco deve estar na aprendizagem do aluno.

A avaliação precisa ser coerente e ter objetivos claros. Ela só terá sentido se os resultados obtidos forem acompanhados de intervenções necessárias para garantir o ensino de qualidade a todos. Isso implica um compromisso contínuo com a melhoria das práticas pedagógicas e uma reflexão crítica sobre os métodos utilizados. O processo de avaliação no ensino-aprendizagem deve ser um momento em que professor e aluno analisem os resultados juntos, permitindo que os educandos tenham uma noção clara sobre seu desempenho em sala de aula.

Nesse contexto, a avaliação torna-se uma oportunidade de construção de conhecimentos, em que os alunos podem refletir sobre o que aprenderam e identificar áreas que necessitam de mais atenção. Ao observar os resultados de uma avaliação, os alunos poderão reconhecer suas dificuldades e se esforçar para superá-las.

Após a correção das avaliações, o professor pode discutir cada questão, explicando como resolvê-las. Nesse momento, os alunos terão a chance de entender por que erraram, seja por falta de atenção ou por desconhecimento do conteúdo.

A partir dessa análise, o professor poderá planejar estratégias mais eficazes para explicar o conteúdo. É fundamental que haja essa interação entre professor e aluno para refletirem sobre os resultados das avaliações. Dessa maneira, o aluno sentirá mais confiança e poderá superar o medo associado às avaliações.

Hoffmann (1999) argumenta que uma nova perspectiva de avaliação exige que o educador veja crianças, jovens e adultos como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Nessa perspectiva, o educador deve perceber no aluno um ser capaz de tomar suas próprias decisões e de analisar criticamente os conteúdos estudados.

Assim, a avaliação deve ser um acompanhamento diário do desenvolvimento do aluno, permitindo ao professor intervir quando necessário. Os resultados da avaliação devem ser utilizados para promover a qualidade do ensino, não apenas para aplicar uma nota que determine se o aluno pode ou não passar de ano.

Além disso, a avaliação deve ser vista como uma ferramenta que possibilita ao educador identificar as necessidades dos alunos e ajustar suas estratégias pedagógicas para garantir um aprendizado significativo.

Dessa forma, todos se beneficiam: os alunos têm a oportunidade de reconhecer suas dificuldades e avançar em seu aprendizado, enquanto os professores podem aprimorar suas práticas educativas com base nos dados coletados durante o processo avaliativo. Assim, a avaliação não

apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também fortalece a relação entre educadores e alunos, promovendo um ambiente educacional mais colaborativo e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados, pode-se observar que a avaliação é um instrumento necessário à prática pedagógica, subsidiando o professor em sua forma de trabalhar para garantir não apenas o direito à educação, mas também uma educação de qualidade, em que todos possam realmente aprender os conteúdos ensinados em sala de aula.

Nesse sentido, a avaliação configura-se como um pilar fundamental no processo educativo, permitindo que cada aluno alcance seu potencial máximo. Dessa forma, juntamente com o ato de ensinar, os dois se complementam, um precisa do outro. Para ensinar melhor, o professor deve analisar sua prática por meio da avaliação, que pode e deve ocorrer no dia a dia da sala de aula.

Assim, através de avaliações escritas ou não e da observação de atos relevantes, bem como da participação dos alunos durante o ensino, o professor terá os subsídios necessários para refletir sobre sua prática, sempre buscando aprimorá-la.

É importante ressaltar que a avaliação não pode ser entendida como um meio de punição. Ao contrário, deve ser vista como um instrumento que auxilia o professor no processo de ensino-aprendizagem. Ela permite verificar o que foi aprendido e revisar o que não foi compreendido pelo aluno. A partir dessa observação, o professor deve elaborar estratégias para garantir a aprendizagem de todos os educandos.

Nessa perspectiva, Hoffmann (1999) afirma que "a avaliação é a reflexão transformada em ação". Isso significa que, através da reflexão e análise dos resultados da avaliação, o professor pode planejar e executar ações que favoreçam o aprendizado dos alunos. Portanto, é fundamental que o professor adapte sua metodologia de ensino às necessidades encontradas em sua turma.

Embora não exista uma receita pronta para o ensino, cada turma é única. Sendo assim, ao iniciar um novo ano letivo, o professor deve realizar avaliações diagnósticas para conhecer melhor os alunos com os quais irá trabalhar. Ao longo do processo educativo, é essencial que ele continue avaliando para verificar se realmente está havendo aprendizagem.

Portanto, a avaliação deve ser encarada como uma ferramenta dinâmica e contínua, que não apenas mede o desempenho dos alunos, mas também orienta e enriquece a prática pedagógica. Dessa forma, tanto alunos quanto professores podem beneficiar-se desse processo colaborativo e reflexivo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ubiratan; MARTINS, Ricardo. **LDB: memória e comentários**. 2.ed. Fortaleza: Premium, 2003.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio Século XXI: **O minidicionário da língua portuguesa**. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GREMAUD, Patrick Amaury [et al]. Guia de Estudo: **Avaliação Continuada Ceará**. Juiz de Fora: Fadepe, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 27 ed. São Paulo: Mediação, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PELLEGRINI, Denise. Avaliar para ensinar melhor. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n.159, p. 26-33, jan/fev.2003. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/avaliar-ensinar-melhor-424538.shtml> acesso em 23/06/2011.

SANTOS, Monalize Rigon dos Santos, VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica da Educação**. Ano I, n. 01, ago/dez. 2007. Disponível em http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf. Acesso em: 12 jun. 2011.

O GÊNERO FÁBULA COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO

*Amanda Alencar Ferreira Linhares
Jarles Lopes de Medeiros*

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa ampliar o entendimento sobre a relevância das fábulas na formação dos leitores e na implementação de práticas pedagógicas. Destaca a importância da fábula no ensino da linguagem, especialmente da leitura, argumentando que ela deve ser reconhecida como um gênero narrativo autônomo e literário.

A fábula é uma narrativa curta, frequentemente associada ao apólogo e à parábola, devido à moral implícita ou explícita que transmite, e sua estrutura dramática. Geralmente protagonizada por animais irracionais, que agem como seres humanos, esse gênero utiliza esses personagens para transmitir mensagens pedagógicas ou satíricas sobre o comportamento humano. Originalmente escrita em versos, passou a ser escrita em prosa a partir do século XVIII.

Tradicionalmente usada no ensino infantil, a fábula introduz lições sobre valores como perdão, amor, solidariedade, força e sabedoria. Autores como Esopo e La Fontaine contribuíram para a universalização da fábula, utilizando-a para ensinar lições morais e combater injustiças, de maneira concisa e impactante.

A fábula é reconhecida como um importante gênero literário que pode ser explorado de maneira eficaz no ensino da leitura. Diversos autores têm defendido a sua utilização como ferramenta pedagógica, tais como Vieira (2007), Alves (2009), Rocha Júnior (2009) e Souto (2004), que destacam que esse gênero, ao proporcionar uma leitura simples e agradável, pode ser um meio eficaz de promover o aprendizado. Além disso, facilita a iniciação à leitura, tornando o processo mais dinâmico, principalmente devido ao uso de animais como personagens, que atraem a atenção das crianças.

O conceito de fábula é discutido por diferentes estudiosos: Costa (2020) a define como uma narrativa breve, que utiliza animais irracionais como protagonistas, transmitindo uma moral ética; Massaud (1974) destaca sua origem como um gênero narrativo que, até o século XVIII, era escrito em versos, mas depois passou a ser mais comumente escrito em prosa; Neiva (2013) associa a fábula à mitologia; enquanto Tomachevsky, citado por Ceia (2009), aponta a narratologia como uma área de estudo que busca entender a sequência dos acontecimentos nas obras, incluindo as fábulas.

O objetivo da pesquisa é destacar a importância de incorporar a fábula ao cotidiano escolar, especialmente no desenvolvimento da leitura nas crianças, com ênfase no sexto ano do ensino fundamental.

A pesquisa, de caráter bibliográfico e teórico, fundamenta-se em uma análise qualitativa dos conceitos apresentados por diferentes autores, como Gil (2008), que discute as metodologias de pesquisa qualitativa. De acordo com Tumerelo (2019), a pesquisa teórica oferece a oportunidade de reconstruir e aprimorar conceitos e teorias sobre o tema, o que se reflete nesta pesquisa ao explorar a fábula como um instrumento de iniciação à leitura.

A origem e as características da fábula

Segundo Coelho (1982), a etimologia da palavra “fábula” vem do latim e do grego: “fari= falar e phao=dizer, contar algo”. Este contar algo vem da ideia de falar sobre a vida humana de forma diferente, uma vez que o gênero fábula tem como personagens animais que vivem situações muito facilmente vividas por seres humanos e trazem consigo um tom de moralidade, o que se tornou uma de suas maiores características.

Para Souza (2003, p. 32), “o objetivo da fábula é explicar comportamentos e situações da vida prática, chegando a sugerir soluções, principalmente no campo da convivência social”. Mas voltando a falar na origem da fábula, muitos autores, tais como Dezotti (2003), Smolka (1995) e Souza (2003), corroboram a ideia de que a origem desse gênero é grega.

Porém, o próprio Dezotti (2003) já afirmou em seus estudos que pode ser ainda mais antiga, vinda do século XVIII, de textos que lembram o gênero da fábula falando de animais, textos que contêm semelhanças com as fábulas que encontramos desde os gregos, uma vez que todo o discurso tem aspectos culturais mais específicos. Embora a memória da fábula grega seja antiquíssima, seu vínculo de conexão com as fábulas sumerianas e babilônicas só foi evidenciado por estudos que puderam ser realizados no século XX.

Partindo da Grécia, sem dúvida o escritor Esopo, que viveu no século VI antes de Cristo, foi o grande promotor da fábula. No entanto, é preciso analisar que o contato dos gregos com a fábula é anterior a Esopo. Já no século VIII a.C., o poeta Hesíodo compõe a obra “Os trabalhos e os dias”, na qual relata a primeira fábula grega de que se tem notícia, “O Falcão e o Rouxinol”. Há também fábulas de Heródoto, Arquíloco, Estesícoro, Simônides e Aristófanes, entre outros.

Assim disse o gavião ao rouxinol de colorido colo no muito alto das nuvens levando-o cravado nas garras; ele miserável varado todo por recurvas garras gemia enquanto o outro prepotente ia lhe dizendo: “Desafortunado, o que gritas? Tem a ti um bem mais forte; tu irás

por onde eu te levar, mesmo sendo bom cantor; alimento, se quiser, de ti farei ou até te soltarei. Insensato quem com mais fortes queira medir-se, de vitória é privado e sofre, além de penas, vexame.” (Hesíodo *apud* Adrados, 1979, p. 171).

Vê-se perfeitamente a caracterização da fábula, pois, na época, o autor a fez como forma de se direcionar ao seu irmão. Mas é perceptível a forma clássica de conter a moralidade e uso de animais como personagens. A construção figurativa unida ao modo argumentativo é peculiar desse tipo de texto, denotando paradigmas de condutas a serem seguidos ou evitados em determinadas situações de vida humana.

De acordo com Souza (2003), a fábula vem sendo então reformulada e produzida por outros autores gregos, tais como Plutarco, no século II depois de Cristo, em seguida Bárbio, no século III, até que, no século XIII, Planúdio se dedica a reescrever as fábulas de Esopo. Ainda segundo o autor, outros autores, escravos, estudiosos da Grécia, ou não, enriqueceram as fábulas de Esopo, muitas vezes levando-as à forma de entretenimento.

Conceituando esta forma de escrita, para Smolka (1995), a fábula é descendente do conto, uma das formas de expressão mais antigas e predominantemente narrativa. Segundo Souza (2003), a fábula reúne seres irracionais ou inanimados que vivem situações de vida simbolizando seus comportamentos e sentimentos como de humanos. Outra definição vem desde antigamente, a qual diz que “a fábula é feita para a moralidade, não a moralidade para a fábula, cujo objetivo único é nos instruir e nos corrigir. A fábula é o vaso e a moralidade é o licor” (D’Ardenne, 1747, p.64).

De acordo com Coelho (1984), pode-se definir a fábula como um gênero que retrata preocupação com ações humanas. Não podemos definir a fábula como um gênero que tenha um modelo ideal, por isso, na próxima seção, perceberemos certa dificuldade em considerá-la como gênero devido à diversidade de modelos. Cada fabulista tem seu estilo, mas, sem dúvida, as características específicas desse tipo textual devem e são preservadas desde os antigos até os atuais escritores, como a narração e a fábula.

Para Perry (*apud* Gual, 1985, p. 8), a fábula não é uma forma literária independente, criada como a novela ou o drama, é só um meio retórico persuasivo. Muitas vezes, o próprio Esopo já utilizava a fábula com características argumentativas. Segundo Platão (2006), a fábula contém a narração em si e a avaliação, que ele chama de situação-avaliação, corroborando, assim, a ideia de que sendo estas características preservadas, tem-se uma fábula.

Fábula como gênero literário

Como foi dito, a fábula teve suas dificuldades em se encontrar como gênero literário. Segundo alguns autores mais críticos, principalmente os que estudaram este tema com base na

literatura grega, assim como Gual (1985), torna-se difícil essa classificação. Dessa maneira, esta pesquisa analisa os aspectos que fazem a fábula ter características e obter o que se chama de “caráter literário”.

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. [...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (Marcuschi, 2008, p. 155).

Existem diversos escritores que têm ideias inserindo a fábula dentro de outros tipos textuais, dando origens diferenciadas quanto à sua forma literária. Inana (1946), por exemplo, sugere que a fábula tenha embasamento na poesia. Já Lesky (1985), que também é um estudioso da área e dedica mais espaço para a fábula, menciona principalmente a figura do Esopo. Destaca que a fábula de Hesíodo e de Arquíloco não advém dos poetas, mas se inspirara em fábulas populares.

De acordo com o fabuloso Adrados (Lopes Peres, 1988), a fábula deve ser defendida como um gênero literário, só que o faz a partir do estudo das narrativas greco-romanas. Sobre o conceito de gênero literário, Bakhtin (1977) afirma que:

O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem a arcaica que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, uma arcaica com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isto que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento (Bakhtin, 1997, p. 106).

Bakhtin faz uma análise do modo de pensamento e como se encaixam na prática da perspectiva que eles defendem e a presença dos gêneros literários, falando da renovação do gênero, mantendo sempre sua unidade, pois todo leitor sabe identificar o gênero fábula. Afirma ter toda uma gama de gêneros difundidos na vida cotidiana que apresenta formas tão padronizadas que o querer-dizer individual do locutor quase que só pode manifestar-se na escolha do gênero (Bakhtin, 2007).

O gênero da fábula é conhecido também como uma multiplicidade de formas denominada de sério-cômica, caracterizando a capacidade de perpassar pelos conteúdos e vivências engraçadas. Para Adrados (1982), apesar da complexidade que envolve a classificação de uma obra dentro de determinado gênero, o escritor sempre se aproximará de certas formas solidificadas culturalmente. Nesse sentido, sabe-se que há mudanças devido à cultura e a questões sociais de cada época.

De fato, para caracterizar o gênero fábula, voltamos a falar no que deve estar presente sempre: um texto narrativo/figurativo seguido de um texto temático/moral, que retoma o conflito instaurado na narrativa para extrair dele uma lição.

De acordo com Lessing, cujos estudos remontam ao século XVIII, trata-se de uma propriedade accidental da fábula, que se tornou indispensável por meio do uso frequente e que facilita a compreensão do maior número de indivíduos ou leitores.

Segundo Dezotti (1988), o rótulo fábula é atribuído a uma ideia mais ampla de narrativas que as de coletâneas literárias. Para a autora, “o que confere a uma narrativa o estatuto de ‘fábula’ é uma orientação interpretativa apontada pela enunciação” (p. 107).

Dessa forma, vemos que embora tenha existido algum questionamento quanto à fábula como gênero textual, hoje se tem a maioria emitindo textos e estudos que a tratam como tal. E é através desse pensamento que se buscou o gênero para tratar de uma nova fórmula para adentrar as salas de aula atuais com o intuito de produzir mais leitores e escritores que, sem dúvidas, permitirá que a fábula seja vista, nesta pesquisa teórica, da forma como foi construída tão remotamente, tornando possível, sim, utilizá-la como eficaz nos mecanismos de ensino da linguagem, tendo uma relação íntima com a leitura e com a escrita de forma a ajudar os estudantes em formação da linguagem.

Considerações sobre a fábula como realidade no letramento

Diante das mais diversas formas de leituras hoje existentes, época em que muitos pais leem para seus filhos através de tablettes e de celulares, apontar os livros já é um diferencial muitas vezes presente somente na escola em grande quantidade. Porém, em alguns casos, o professor não permite o contato dos alunos com o livro em si, temendo, talvez, que sejam danificados. A importância da leitura é indiscutível, as dificuldades de mantê-la em alta é o foco das discussões. Permitir que os alunos toquem os livros é uma forma de aproximá-los ainda mais da literatura.

A fábula se apresenta como textos curtos, de narrativas rápidas, mas que envolvem o leitor, e este envolvimento faz toda a diferença quando se trata de alunos que sentem alguma dificuldade com a leitura.

A fábula é um gênero marcado historicamente por um caráter moralizante. Esse caráter forte e explícito entra em choque com algumas importantes características de um texto literário: como a linguagem construída de forma “aberta”, a presente pluralidade de sentidos. Levando isto em consideração como trabalhar esse gênero na escola, dentro de uma abordagem literária de literatura? Antes de tudo é importante compreender a fábula com gênero narrativo específico, com determinadas características. A leitura desse gênero na escola deve ser realizada como todos os textos devem ser: de forma crítica. Uma leitura crítica por si só, já é capaz de questionar o caráter moralizante presente neste gênero (Paiva *et al.*, 2006, p. 44).

Por ser um texto com características lúdicas intrínsecas, a fábula vem sendo bastante explorada pelo fato também de retratar a realidade a partir de exemplos de outros seres: os animais.

Nota-se que o autor indica que se faça a leitura de forma crítica, desenvolvendo esse senso de reflexão nos alunos. Trabalhar esse incentivo à leitura e à escrita a partir do gênero fábula pode criar, mais facilmente, um gosto pela leitura nas crianças, facilitando o seu processo de letramento.

Utilizando as metodologias de ensinamento e diversão, este tipo de texto constitui-se em uma alegoria cheia de situações inusitadas que reportam a conduta do ser humano, ensinando também o que é certo e errado, sem deixar de desenvolver as necessidades pedagógicas das crianças.

A fábula, ao ser utilizada pelo professor, deve ser vista com cuidado para contextualizar a cada faixa etária, já que, muitas vezes, não são textos de linguagem comum, conforme declara Bussato (2012):

As fábulas não se utilizam de linguagem simbólica, universal, atemporal e correm o risco de ficarem obsoletas, pois muitas vezes transmitem um ensinamento e uma advertência datada, que se refere à sociedade da época. Hoje aquele mesmo conselho pode não ter mais sentido e estar ultrapassado (Bussato, 2021, p. 45).

É importante que o docente reconheça os mais adequados tipos de fábulas, que podem ser clássicas, mas é importante que não estejam distantes de seus alunos. Entretanto, utilizar-se de fábulas antigas não é um problema, pois contextualizar o período em que foram escritas é também uma forma de lhes dar significado.

Em relação à prática, Bagno (2006) destaca que há algumas categorias a serem consideradas ao solicitar que os alunos, por exemplo, produzam sua própria fábula: a) término invariável, com uma lição de moral; b) personagens como animais ou seres imaginários que apresentem, de forma alegórica, os pontos positivos e negativos de caráter; c) um título. As sequências estimuladas pelos professores visam desenvolver características de escrita e oralidade que decorrem da prática. De acordo com os autores:

As sequências visam o aperfeiçoamento das práticas da escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. Ambas as abordagens são, portanto, complementares (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2013, p. 115).

Conforme demonstrado pelo conjunto de autores e diante das pesquisas práticas que verificamos ao longo das buscas teóricas para este trabalho, constatamos que os caminhos para chegar ao letramento precisam ser explorados num âmbito mais diversificado, no qual o enrijecimento das regras ou costumes sejam amolecidos com novas perspectivas de ensino, complementando o ensino gramatical com o real domínio da língua, e não somente o “decoreba” de palavras.

Esse instrumento de ensino é valioso para o processo de ensino- aprendizagem desde os anos iniciais ao fundamental. Sendo assim, o desenvolvimento de propostas metodológicas contempla leituras conjuntas, individuais, pensando na leitura como meio de ampliar os conhecimentos de seus alunos, ofertando acesso ao mundo do letramento de forma amplificada. Desenvolvendo também a análise dos discursos, questionando o aprendizado, a ideia de que conseguiram extrair dos textos e, principalmente, ensiná-los a se posicionar diante das várias situações que os textos apresentam. Enfim, essas práticas de leitura vão contribuir para que as crianças se manifestem e consigam ser compreendidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado da leitura e da escrita na vida de uma criança e a experiência na escola são sempre um misto de sentimentos e emoções a serem experimentados, que permite que a aprendizagem da leitura seja, por muitas vezes, um marco na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Entretanto, com a ampliação dos anos obrigatórios, foi preciso rever as ideias de alfabetização que estavam enraizadas no cenário das escolas, trazendo pontos positivos e negativos ao desenvolvimento da criança.

O letramento é um dos primeiros desafios de uma criança na escola, por isso a importância de aplicar práticas que tragam a leitura em um contexto mais leve, sem a obrigatoriedade de apenas aprender (esquecendo de compreender) os livros apresentados. Toda essa realidade é percebida nos relatos dos autores pesquisados, os quais mostram que as crianças na educação infantil já se encontram em contato com o prazer de aprender a ler e conseguem se adequar melhor às vivências no futuro de suas outras disciplinas.

As rotinas das duas salas de aula devem se complementar, os professores e gestores precisam avaliar essa continuidade no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, além de disponibilizar espaços que possam contribuir para a união dos dois níveis de ensino. Os gêneros textuais são apresentados como os caminhos para conseguir alcançar o objetivo do letramento. Neste caso, a fábula vem sendo defendida como gênero que mais se adequa ao processo inicial de leitura e escrita, visto que possui características peculiares, trazendo o animado, o fantástico aos olhos dos alunos, através da presença de personagens representados por animais e suas peripécias.

A pesquisa evidenciou que o brincar deve estar presente também no cotidiano de alunos ao aprenderem a ler e a escrever, utilizando-se de experiências que ofereçam continuidade e usam o espaço da leitura para privilegiar as brincadeiras ligadas ao aprendizado de outras habilidades, como

o pensamento crítico advindo das lições sempre presentes nas fábulas. Através delas, os alunos podem aprender entre o certo e o errado de uma forma mais lúdica e mais propícia a dar certo.

Diante disso, o objetivo principal desta pesquisa foi alcançado, tendo em vista que que pôde ser verificada a eficácia do uso do gênero fábula como meio incentivador à iniciação da leitura, demonstrando efetivamente os benefícios da aplicação da fábula neste sentido.

Em síntese, o ensino da leitura e da escrita deve respeitar a característica da criança como um ser peculiar em desenvolvimento, encorajando-a também a aprender a ler e, principalmente, a compreender o que está sendo lido, ampliando o ensino até as práticas de composição escrita com momentos de prazer e o incentivo à criação de fábulas inéditas em sala de aula.

Sabemos que as dificuldades existem ao se inserir novos procedimentos nas práticas de ensino, porém, com o incentivo de forma geral da escola para que professores se comprometam, há muitas chances de lograr êxito seguindo neste caminho.

REFERÊNCIAS

- ADRADOS, F. R. **Historia de la fabula greco-latina (I):** introducción y de los orígenes a la edad helenística. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense, 1979.
- BAGNO, M. Fábulas Fabulosas. In: FREIRE, A.; MENDONÇA, R. H. (orgs.) **Práticas de Leitura e Escrita**. 2006.
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 2.a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2020.
- DEZOTTI, M. C. C. (org.). **A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUAL, C. G. *et al.* **Fábulas de Esopo, Vida de Esopo, Fabulas de Babrio**. Madrid: Gredos, 1985.
- LESKY, A. **Historia de la literatura griega**. Madrid: Gredos, 1985.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MASSAUD, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

NEIVA, E. **Dicionário Houaiss de Comunicação e Multimídia**. Publifolha, 2013.

PLATÃO. **A república**: [ou sobre a justiça, diálogo político]. Tradução Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SOUZA, M. A. **Interpretando algumas fábulas de Esopo**. Rio de Janeiro: Thex, 2003.

VIEIRA, A. S. Peter Pan lido por Dona Benta. *In*: LAJOLO, M.; CECCANTINI, J. L. (org.). **Monteiro Lobato livro a livro**: obra infantil. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

UM ESTUDO DE CASO COM A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

*Maristela Meneses de Sá
Francisca Esmênia de Souza Teixeira*

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade em que recursos tecnológicos avançados estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. Tecnologias que mesmo no fim do século passado eram impensáveis, têm se tornado, atualmente, ferramentas importantes de comunicação, trabalho, estudo e lazer. Uma das principais vantagens que tais tecnologias nos proporcionam é a facilidade para realizar tarefas outrora complicadas, ou mesmo impossíveis.

Entre estas tarefas geralmente estão atividades relacionadas ao trabalho e aos estudos. No que diz respeito a este último, o uso de computadores, smartphones, tablets e outras ferramentas similares o tem revolucionado. É possível, atualmente, estar em uma classe virtual tirando dúvidas, acessando conteúdos e interagindo com colegas e professores, em tempo real ou não. Todavia, essas facilidades, às vezes, tornam possível a formação acadêmica, cujo frutos colheremos ou não.

Até pouco tempo, acreditava-se que os alunos aprendiam acumulando informações repassadas pelo professor, que escrevia, explicava e ensinava regras. Entretanto, com o intuito de diminuir a tendência tecnicista, ainda presente no Ensino Médio (EM), a qual, segundo diversos autores concebem a Matemática como um conjunto de técnicas, regras, algoritmos, esse estudo tem a finalidade de apontar o desenvolvimento de uma metodologia alternativa para o ensino e aprendizagem dessa Ciência. No entanto, verifica-se, constantemente, nos alunos enorme dificuldade de aprendizagem nessa disciplina, em face disto, é preciso estar atento ao conhecimento adquirido pelos mesmos fora da escola.

As novas metodologias de ensino têm tornado experiências gratificantes, com a utilização das tecnologias, como *games*⁸ cada vez mais presente no mundo real da sala de aula, sem contar o estímulo e prazeroso o fazer pedagógico. Cabe, então, ao professor como peça essencial no processo ensino aprendizagem, fazer com que estes educandos, dentro de um propósito maior, vez que se entende que um tratamento da Matemática num estilo mais ‘tradicional’ onde se enfatize fórmulas, em detrimento da compreensão, pode gerar grandes dificuldades de aprendizagem.

⁸ Costuma-se utilizar a palavra *game* como abreviação de *videogames*, para designar jogos eletrônicos. Neste trabalho, usaremos daqui para frente o termo em inglês com este significado.

Desse modo, o presente estudo encontra sua relevância, ao fato de que, em uma sociedade cada vez mais utilizadora de recursos digitais e, sendo os jovens estudantes nativos digitais, defende-se que os professores planejem práticas pedagógicas inovadoras mediante estratégias criativas que contribuam para que ocorram avanços nos processos de aprendizagem.

Com base nos pressupostos acima percorridos, evidencia-se, então, aos docentes, trabalharem a motivação e o envolvimento dos alunos com o seu próprio modo de aprender, por meio da Metodologia Ativa (MA), também denominada Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

Nesse entendimento, partindo-se do pressuposto que as MA produzem resultados positivos para o aprendizado discente, o objetivo geral de estudo é identificar as contribuições da gamificação utilizadas como metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Os objetivos específicos visam, sobretudo, analisar a partir dos dados coletados, as perspectivas discentes acerca da utilização de novos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem das concepções matemáticas.

Organizou-se, então, no presente estudo uma metodologia fundamentada em situações interativas, sob a hipótese de que é possível encontrar recursos que possam melhorar a participação dos estudantes nas aulas de Matemática e, dessa forma, aperfeiçoar os seus conhecimentos possibilitando significativas aprendizagens.

Fundamentando-se em estudos de Esquivel (2017), Moraes (2019), Teixeira (2018), entre outros especialistas que tratam do assunto, o procedimento metodológico envolveu uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa visando contextualizar o assunto complementado por uma pesquisa de campo em uma Escola da rede pública estadual de Fortaleza-Ceará.

Frente ao exposto, a estrutura do estudo apresentado, além deste capítulo introdutório, trata-se a seguir de uma revisão de literatura, dos procedimentos metodológicos e dos resultados e discussão da pesquisa cuja problemática de estudo reportou-se as quais perspectivas discentes acerca da utilização de novos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem das concepções matemáticas?

Revisão da literatura

Notadamente, nas sociedades contemporâneas, a partir do século XX, a difusão do conhecimento, assim como o aprendizado, sofreu profundas alterações, principalmente na dinâmica como os saberes escolares têm sido transmitidos; vive-se em um momento histórico cada vez mais globalizado em que o modo de nos comunicarmos ultrapassou a comunicação presencial pela digital (Da Silva *et. al.*, 2017; Araújo, 2011).

Trazendo essa nova realidade para o campo educacional, estudiosos da temática tem defendido que o ambiente educacional se tornou um espaço propício para a implementação desse novo modelo, na medida que sejam construídas nas escolas “[...] espaços integrados de saberes onde a promoção de um aprendizado exige inovadoras práticas de ensino” (Da Silva *et. al.*, 2017, p.5).

Nesses pressupostos, compreende-se, portanto, que cada vez mais de fundamental importância a introdução de não só novos recursos, mas, perspectivas de novas formas de pensar e de ensinar nas várias áreas do currículo escolar, diante de inovações, as Metodologias Ativas surgem como potenciais formas de ensino e aprendizagem.

Metodologias Ativas e suas concepções teóricas

As metodologias são compreendidas como as “grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, que se concretizam em estratégias, abordagens, técnicas concretas, específicas e diferenciadas” (Bacich; Moran, 2018, p.4). Portanto, pode-se dizer que há uma diversidade de estratégias metodológicas utilizadas por professores em diferentes contextos históricos e geográficos, usadas muitas vezes de maneira criteriosa e intencional.

O surgimento do termo Metodologia Ativa (MA) emerge nos anos finais do século XIX, notadamente, com o advento da Escola Nova, corrente teórica pensada e proposta pelo norte-americano John Dewey, no qual Gadotti (2001, p. 148), afirma que “[...] para esse teórico, a experiência concreta da vida se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver”. Acrescentando ainda, que os métodos propostos por esse estudioso eram ativos porque centravam seus esforços no educando e na sua capacidade criadora.

Já segundo Berbel (2011), as MA têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida em que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, que ainda não foram considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Bastos (2006 p. 10) resume as Metodologias Ativas como “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Dessa forma, o professor atua como promotor ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos.

Embora a concepção de metodologias ativas para aprendizagem tenha surgido há mais de um século, as discussões sobre elas ganharam força no início do século XXI, a partir do grande avanço tecnológico e se intensificou durante o período da Pandemia da Covid-19, quando os Sistemas de Ensino de várias partes do mundo tiveram que encontrar novas maneiras de assegurar os ensinamentos aos estudantes, impedidos de frequentarem às escolas devido ao imposto isolamento

social. No Brasil, em especial, o Estado do Ceará, teve que adotar vários procedimentos para continuar dando o mínimo de assistência aos seus estudantes, o que implicou na adoção de ferramentas digitais como meio de viabilizar seu planejamento pedagógico.

Nessas perspectivas, é discutido a importância das MA implementadas pelos docentes para desenvolverem as competências necessárias para a vida em comunidade discentes; pois, os estudantes são incentivados a se posicionarem de forma crítica e criativa (Bacich; Moran, 2018).

Segundo Zuquello e Baldo (2019, p.9-10), a utilização de novas tecnologias como instrumento de apoio pedagógico representa:

[...] um estado de evolução no qual a educação está passando na atualidade. Essa interação propicia uma nova maneira de se pensar em educar, onde o aluno se transforma em sujeito do processo ensino-aprendizagem. Inovar na educação é algo necessário e constante, e inovar com tecnologia é um caminho que deve ser trilhado.

Na mesma direção desses estudiosos, Moreira (2011 *apud* Diesel et al., 2016, p. 159), defende que o próprio aluno deve desenvolver o seu aprendizado a partir da mediação do seu nível de desenvolvimento cognitivo (por meio de sua capacidade resolução independente dos problemas) e do “[...] desenvolvimento potencial (determinado pela capacidade de resolução de problemas sob orientação de um adulto)”.

Para os defensores da ideia que as novas tecnologias são ferramentas complementares à disposição dos docentes, cabe a esses profissionais se apropriarem dessas novas formas de transmitir o conhecimento, de modo que possam oferecer um ambiente que favoreça o aprendizado, dando voz aos discentes para que se constituam como sujeitos da sua aprendizagem. Nas palavras de Diesel et al., (2016, p. 155):

[...] as novas tecnologias têm o aluno como o centro do processo com o objetivo de promover sua autonomia, já o professor assume o papel de “[...] mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem e o estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe”.

Portanto, as Tecnologias da Informação e Comunicação foram fundamentais para que a Pedagogia do ensino baseada nas Metodologias Ativas, empreendesse importante avanço e/ou coexistir em conjunto com o modelo clássico ainda presente nas escolas do Brasil. Todavia, independentemente, da discussão acerca do modelo teórico que a pedagogia do ensino deve seguir, segundo Moraes (2019, p.37) é inegável que possibilitam ao aluno se tornar “[...] protagonista e gerador de conhecimento”.

Vale ainda, salientar, que especialistas e demais estudiosos da temática, supracitados, entendem que as novas tecnologias possuem um potencial positivo para o desenvolvimento educacional dos alunos em sala de aula, uma vez que, possibilita aos discentes construir

conhecimento e autonomia com a mediação dos professores. Além disso, os autores abordados na discussão entendem que as TIC perpassam o suporte para o educador e educando, pois, veem suas ferramentas como uma oportunidade para a construção de conhecimento de forma integrada. E, em última instância, a possibilidade de ser trabalhada uma mudança na cultura do modelo educacional clássico ainda presente na sociedade brasileira (Zuquello; Baldo, 2019; Diesel et al., 2016).

O conceito de metodologia ativa está relacionado à participação do aluno no processo de sua própria aprendizagem, ou seja, quando ele trilha os caminhos para a construção do conhecimento. Essa autonomia estimula a capacidade reflexiva dos educandos, que, com o apoio docente, se tornou imprescindível para o desenvolvimento individual e intelectual do estudante (Teixeira, 2018).

Desse modo, para embasar os profissionais da educação atuantes nas escolas acerca dessas metodologias, foram criados documentos de suporte que servem de base, instrumentos normativos, guia e diretrizes norteadoras na elaboração dos planos de aulas.

Diretrizes educacionais na formulação de metodologias interativas

Ao vivenciar uma prática com atividades interativa, como jogos e outros recursos lúdicos, percebe-se o prazer que eles despertam, faz com que o aluno se disponibilize a construção do conhecimento (Bini, 2008). A partir de atividades interativas com jogos, passa-se a ter motivo para sua dedicação e empenho.

Para Bini (2008), um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, em conformidade com que preceitua os Parâmetros Curriculares Nacionais “[...] é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver” (PCNs/Brasil, 1997, p. 49).

Essa afirmação dos PCNs é confirmada na prática, quando o professor acrescenta em suas atividades pedagógicas os jogos e desafios que beneficiam a construção do conhecimento. Preocupados em exercer seu papel com qualidade e eficiência, “[...] muitos professores buscam descobrir estratégias para que seus alunos não estejam ‘ao mesmo tempo em dois lugares’, na sala de aula e com a atenção em outros espaços e momentos” (Emerique, 1999, p. 186).

A interação com jogos e os desafios para aprendizagem contribuem no desenvolvimento de esquemas que serão úteis em outros momentos da vida do aluno. Também é papel do professor despertar esse interesse. E, para se interessar, o aluno precisa encontrar sentido no conteúdo que lhe é

ensinado. Vergnaud *apud* Jenke (2011) acredita que a questão do sentido se distingue em três planos:

- 1) Atividades significativas, tais como: concretas e tecnológicas, de exploração e experimentos científicos ou ainda atividades socioeconômicas do dia a dia. 2) Propor ao aluno uma questão verdadeira, mediando o grau de dificuldade (nem muito difícil, nem muito fácil).3) Inserir o conteúdo num projeto. Isto é, trabalhar de forma global, tanto do ponto de vista cultural, como do ponto de vista profissional (Vergnaud *apud* Jenke, 2011, p. 55).

Nessa perspectiva, o professor como mediador deve fornecer suporte de diversos aspectos para que o indivíduo possa adquirir os conhecimentos essenciais para desempenhar seu papel na sociedade. Nessas perspectivas, conhecer e assimilar esses conhecimentos torna-se necessário no mundo atual, dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), é um instrumento poderoso não apenas por tornar claro objetivos de aprendizagens de cada aluno, como também para capacitar o professor a propor situações didáticas nas quais os alunos possam se desenvolver.

Com os mesmos parâmetros de outras regiões brasileiras, em suas competências gerais e seus objetivos, que devem nortear as produções dos conhecimentos, notadamente, no que se refere à Competência 5 - *Ensino digital*: objetiva: entender, usar e fomentar tecnologias nas várias práticas da sociedade distribuindo e produzindo conhecimentos múltiplos, resolvendo questões problemáticas e seus protagonistas (Brasil, 2018).

Sendo assim, nas Competências Específicas de Matemática e suas Tecnologias para o Ensino Médio, o item 5, objetiva: investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.

A Matemática que a Proposta da Base Nacional Comum Curricular desenha em seu documento é aquela onde as ideias, as estruturas e os conceitos são desenvolvidos como ferramentas necessárias para organizar e compreender os fenômenos dos mundos mental, social e natural (Brasil, 2018, p. 10).

Em relação à tecnologia aplicada ao lazer, há uma grande variedade de jogos eletrônicos, popularmente conhecidos como *games*. Há décadas estes tem sido fonte de diversão para crianças e adolescentes, que encontram a chance de viver novas experiências, assumindo os mais variados papéis e cumprindo missões cada vez mais desafiadoras conforme progridem em cada game.

Segundo Christensen, Horn e Staker (2013 *apud* Zuquello; Baldo, 2019) existe uma infinidade de modelos de ensino híbrido, cita-se como exemplo: Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj), Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb), Laboratório

Rotacional, Rotação por Estações, Just-in-Time Teaching (JiTT), a aprendizagem baseada em jogos Game-Based Learning (GBL), dentre outros. Todavia, este estudo discute as principais características e contribuições da gamificação utilizadas como metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Frente ao exposto, a seguir serão apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa realizada na Escola da rede pública estadual com os resultados e análises realizadas que trabalha o ensino e aprendizagem da Matemática por meio das MA.

Metodologia da pesquisa

Estudo de abordagem qualitativa, de natureza analítica descritiva, que segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos apenas à operacionalização de variáveis, a uma análise subjetiva ou apenas às descrições.

Corroborando com essa visão, de acordo com Triviños (2009), a maioria das pesquisas que se realizam no campo da Educação é de natureza descritiva. Para Gil (2008, p. 42), “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. Porém, esta investigação não se limita ao universo das descrições, pois na pesquisa qualitativa, as descrições estão absorvidas de significados que o ambiente lhes outorga. Para iniciar a investigação, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre a temática da pesquisa buscando em artigos, livros e resumos de teses fundamentos capazes de sustentar o desenvolvimento de averiguação. Esse levantamento bibliográfico respaldou não somente o delineamento da pesquisa em questão, mas também a produção das seções que apresentam os pressupostos teóricos desta revisão.

A pesquisa foi realizada em uma Escola de Ensino Médio da rede pública estadual de Fortaleza-Ceará, buscando analisar os métodos e práticas pedagógicas com a utilização do uso dos recursos tecnológicos ministrados pelos professores de Matemática, no caso, a gamificação para melhoria do ensino e do envolvimento do corpo discente. Para efetivação do propósito, foi realizado de fevereiro a junho de 2023, um levantamento de dados para desenvolvimento do estudo. Sendo assim, esta investigação contou com a participação de três professores de Matemática e com três turmas da 3ª Série do EM, totalizando 84 (oitenta e quatro) alunos dos turnos manhã e tarde, que passaram a ser, portanto, os sujeitos dessa pesquisa.

A coleta de dados foi realizada no período de agosto a outubro de 2024 e foi desenvolvida por meio de (02) dois questionários *on line*, semielaborados contendo algumas questões cada um, para serem aplicados juntos aos alunos e professores.

Resultados e análise da investigação

Destacam-se, a seguir, os resultados da pesquisa realizada, registrando os principais relatos acerca das perspectivas discentes acerca da utilização de novos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem das concepções matemáticas.

Com relação à questão de o currículo da escola contemplar a utilização de recursos tecnológicos para melhorar a aprendizagem dos alunos, foram obtidas dos professores 100% (03) participantes da pesquisa, que a escola utiliza os recursos tecnológicos em seu currículo escolar, pois além de estar previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP), eles também realizam cursos de Informática Educativa para utilizar o computador como ferramenta pedagógica em sala de aula. O curso é ministrado pelos Professores do Laboratório de Informática Educacional (LIE). O curso aborda a utilização dos Objetos de Aprendizagem (OA) e as Mídias do Sistema Operacional Linux Educacional, Metodologias Ativas, Gamificação entre outros.

A preocupação docente acerca das implicações pedagógicas e as dificuldades da disciplina iniciam-se quando não há motivação por parte dos alunos, tendo em vista que a Matemática passa por inúmeras transformações por necessitar acompanhar os avanços pelos quais a sociedade e o mundo globalizado, como um todo, vivencia em seu dia a dia.

Em relação a indagação de a escola ter em seus acervos administrativos Computadores, Retroprojetor, TV Interativa, Tablets, Internet e Slides para execução de aulas com recursos tecnológicos, a esse respeito, foram verificados com base nos dados coletados dos professores 100%(3) participantes, que a escola conta com um acervo satisfatório de equipamentos, apesar de não serem novos, mas o LIE da Escola investigada, implantando em junho de 2008 desenvolveu o Programa de Formação e Qualificação Aluno Monitor em parceria com o Grupo de Pesquisa KBrKidlink, a Universidade Federal do Ceará e a Microsoft Brasil.

No que se referem à questão das condições que podem ser criadas na escola para impulsionar a aprendizagem da Matemática para concretização do processo ensino-aprendizagem, os professores 100% (3) participantes da pesquisa relataram que há uma concordância quanto aos objetivos de melhoria no que se refere ao processo de ensino aprendizagem da Matemática, conforme relatos abaixo:

Para que haja curiosidade e motivação devem ser apresentados problemas contextualizados e criativos que buscam desenvolver no aluno a capacidade de raciocínio lógico. (P1);
Realização de jogos, dinâmicas, projeto que tornem o ensino mais atraente e significativo, como Gamificação, Metodologias Ativas (P2);
Maior engajamento por parte dos professores de Matemática, no que tange ao interesse por questões referentes ao ensino (P3).

Diante dessas reflexões, percebe-se que as condições de trabalho, as dificuldades dos alunos, os poucos recursos tecnológicos entram em cena para dificultar o processo de ensino aprendizagem discente.

Quanto a pesquisa destinada aos alunos, foram coletados destes participantes no que se refere aos questionamentos realizados, acerca de quais os equipamentos tecnológicos que a escola possui? A esse respeito, 50% (42) dos alunos inquiridos responderam afirmativamente a existência de computadores, notebooks, retroprojetores e internet na escola, enquanto 15% (13) responderam em sentido oposto, ou seja, somente a existência Retroprojetores e slides. Quanto aos demais participantes, 25% (21), responderam que existem todos os equipamentos disponíveis, mas poucos usados, enquanto 10% (8) não responderam.

Por fim, questionados acerca de suas concepções aos quais novas ações podem ser implementadas para potencializar o ensino de Matemática em sua escola de modo a integrar o uso da gamificação nas atividades de sala de aula e continuar a promover a articulação entre as diversas áreas de conhecimentos, os inquiridos foram conscientes em suas preferências e relatos.

De acordo com 25% (21) alunos e segundo opinião de 17% (14) participantes há o uso da gamificação em, pelo menos, dois contextos no ensino de Matemática: a partir do uso de jogos em plataformas digitais ou atividades gamificadas; utilizando diferentes recursos e/ou plataformas na elaboração das propostas gamificadas. Salienta-se também, que para 44% (37) destes alunos, os trabalhos realizados fizeram uso dos jogos na construção das propostas gamificadas para o ensino de Matemática. Já, cerca de 14% (12) dos alunos não opinaram sobre o assunto.

De modo geral, pode-se perceber que é positivo o desejo e ansiedade dos alunos em relação aos conteúdos e novas metodologias para o ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática, no Ensino Médio, melhorar a qualidade e o desempenho discente nos patamares escolares e sociais. Nas habilidades, competências e motivação docente percebemos uma imensa satisfação da parte dos mesmos, pois dispõem de múltiplas estratégias, soluções para que haja essa predisposição do aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, objetivou-se identificar a utilização das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, nesse entendimento, realizamos uma revisão de literatura acerca do tema, reflexando que algumas ferramentas e estratégias de uso de tecnologias da informação e comunicação no cenário educativo podem ser consideradas como produtivas utilidades para exemplificar usos pedagógicos, avançados no sentido de criar novas possibilidades e/ou ampliar novas aprendizagens.

Das concepções coletadas junto aos participantes da pesquisa, constatou-se que os alunos do ensino médio, ao utilizarem essas ferramentas entram em um ambiente multidisciplinar e interdisciplinar, ou seja, ao invés de apenas receberem informações, também constroem conhecimentos, formando assim um processo onde o professor educa o aluno e o educar é transformado através do diálogo recíproco.

Constatou-se, assim, que a grande parte dos professores optam por utilizar computadores na gamificação de suas aulas. E que esses utilizam uma variedade de recursos e plataformas na construção das propostas gamificadas, para motivar e engajar os estudantes no ensino da Matemática.

Ressalta-se também que foram encontrados poucos trabalhos com foco no uso da gamificação na formação inicial ou continuada de professores de Matemática, corroborando com os resultados dos estudos de alguns especialistas do tema. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de realização de mais estudos neste âmbito, visto que, se os professores tiverem conhecimento sobre o uso da gamificação, terão maior probabilidade de utilizá-la em suas aulas de Matemática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v.12, n. esp., p.31-48, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1202>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2024.

BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br.html> acesso em 20 abr. 2024.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As Metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Seminário: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.32, n.1, p.25-40, jan./jun.2011. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BINI, M.B. **Atividades interativas como geradoras de situações no campo conceitual da matemática**. 134f. Dissertação. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, PUCRS, Porto Alegre, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 25 mai. 2024.

DA SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Raul; BUSARELLO, Inácio. Organizadores. **Metodologia ativa na educação**. Pimenta Cultural, 2017. Disponível em: <https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/AbqkIhrq5.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Roos; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Revista Signos**, Lajeado, ano 37, n.1, 2016. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1008>. Acesso em: 15 jun. 2024.

EMERIQUE, Paulo Sérgio. **Isto e Aquilo**: jogo e “ensinagem” Matemática. Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999.

ESQUIVEL, Hugo. **Gamificação no ensino da matemática**: uma experiência no ensino fundamental. 64 fls. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica: RJ, 2017.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

JENSKE, Grazielle. **A teoria de Gérard Vergnaud como aporte para a superação da defasagem de aprendizagem de conteúdos básicos da matemática**: um estudo de caso. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). 86 fls. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Física. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org) **Pesquisa Social, Teoria Método e Criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAIS, Gilberto Carmo de. Aproximações da Escola Nova com as Metodologias Ativas: ensinar na Era Digital. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Metodologias para o ensino de Linguagens e suas tecnologias. Universidade Pitágoras UNOPAR, Londrina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MOREIRA, M. A. Unidades de enseñanza potencialmente significativas - UEPS. **Aprendizagem Significativa em Revista**. V1(2), pp. 43-63, 2011. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/>>. Acesso em: 15.03.2016.

TEIXEIRA, Karyn Liane. Aprendizagem baseada em projetos: estratégias para promover a aprendizagem significativa. In: FOFONCA, E. (coord.); BRITO, G. da S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N. P. V. (Orgs.). **Metodologias pedagógicas inovadoras**: contextos da educação básica e da educação superior. Curitiba, Editora IFPR, 2018. Disponível em: https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/E-book-Metodologias-Pedagogicas-Inovadoras-V.2_Editora-IFPR-2018.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 18. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

ZUQUELLO, Ariel; BALDO, Afonso. Tecnologia e educação: *b-learning*, uma nova forma de ensinar. **ForScience**. IFMG. V.; 7, n.; 2, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.forscience.ifmg.edu.br/forscience/index.php/forscience/article/view/558/266>. Acesso em: 27 fev. 2024.

A ESCUTA E A OBSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Lidiane Sousa Lima
Renata Glicia Ferrer Pimentel Santiago*

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem sido, nos últimos anos, um campo fértil para pesquisas e debates sobre suas práticas, currículo e objetivos. Como primeira etapa da Educação Básica, conforme estabelecido pela LDB nº 9394/96, concentra-se na primeira infância e, por isso, apresenta especificidades diretamente ligadas ao desenvolvimento humano. Dessa maneira, desempenha um papel fundamental na construção das primeiras interações sociais e aprendizagens das crianças.

Nesse contexto, o papel do educador vai além da transmissão de conhecimento, exigindo uma postura sensível e atenta às necessidades, emoções e expressões das crianças. Para isso, é fundamental que ele compreenda as concepções de criança e infância historicamente construídas, reconhecendo-as como sujeitos ativos no processo educativo.

Assim, é indispensável que as propostas pedagógicas contemplem o lugar da criança como sujeito histórico e de direitos, produtora de cultura e protagonista de suas aprendizagens, “valorizando os saberes da criança; o que elas pensam e falam”. (DCRC, 2019, p. 2017). O Artigo 4º, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (2009), considera a criança como centro do planejamento, que: “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Diante dessa perspectiva, este artigo busca refletir sobre a importância da observação e escuta das crianças na Educação Infantil, a partir de um relato de experiência vivenciado em uma turma de crianças bem pequenas no Centro de Educação Infantil localizado em Pacatuba-CE, onde a escuta e observação foi a mola propulsora dos contextos desenvolvidos pela docente, destacando como essas práticas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

Documentação pedagógica na Educação Infantil

Com a disseminação da abordagem de Reggio Emilia, a documentação pedagógica tornou-se um tema de grande relevância, passando a ocupar um papel de destaque nas discussões e pesquisas sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia é oriunda de uma cidade italiana que leva o mesmo nome, tem como premissa a valorização da criança como protagonista de seu próprio aprendizado. Desenvolvida por Loris Malaguzzi e outros educadores, essa abordagem acredita que as crianças são competentes e capazes de expressar suas ideias com múltiplas linguagens. A prática pedagógica se fundamenta na escuta ativa, na observação cuidadosa e na documentação do processo de aprendizagem, permitindo que educadores, crianças e famílias participem ativamente da construção do conhecimento. (Gandini; Edwards; Forman, 2010).

Segundo Pinazza e Fochi (2018), estudos recentes indicam um crescente interesse pelo tema da documentação pedagógica no Brasil, com maior presença nas regiões Sul e Sudeste, tanto em instituições de ensino quanto na produção acadêmica. Apesar desse avanço, há desafios na distinção entre registros e documentação pedagógica, já que muitas práticas ainda se limitam a arquivamentos formais sem impacto na construção do planejamento educativo. Para que a documentação pedagógica cumpra seu papel investigativo e reflexivo, é necessário que educadores compreendam sua função como um processo interpretativo e intencional, capaz de transformar a prática pedagógica e fortalecer a participação infantil.

A documentação pedagógica representa um processo próprio de pedagogias participativas que se assentam na competência autoral e comunicativa de adultos e de crianças sensíveis na constituição de práticas educativas significativas, propiciadoras de aprendizagens experienciais crescentemente ampliadas. (Pinazza; Fochi, 2018, p. 24).

Portanto, trata-se de uma estratégia fundamental na Educação Infantil, pois permite registrar e refletir sobre os processos de aprendizagem das crianças. Mais do que um simples arquivamento de atividades, ela consiste em um conjunto de registros – como fotos, anotações, produções infantis e relatos – que evidenciam o percurso das descobertas, interesses e interações dos pequenos. Dessa forma, a documentação se torna uma ferramenta valiosa para professores e famílias, proporcionando uma visão mais ampla e aprofundada do desenvolvimento infantil.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (2019, p.173) sugere a documentação pedagógica como forma de “de organização de registros e reflexão, visto que se configura como uma ação democrática e respeitosa em relação às crianças”, propondo três ações:

OBSERVAR exige possuir uma escuta atenta às ações das crianças, além da capacidade de organizar contextos que favoreçam essa observação.

O REGISTRO pode ser efetivado de diversas formas, como por exemplo, escritos nos diários, fotografias, vídeos, exposição dos desenhos, exposição das fotos em painéis, exposição de falas e perguntas das crianças, portfólios etc.

A REFLEXÃO pode acontecer cotidianamente e leva o professor a pensar em como ocorre o processo, suas ações e nas ações das crianças (DCRC, 2019, p.174).

Além de auxiliar na observação do progresso das crianças, a documentação pedagógica desempenha um papel essencial na prática reflexiva dos educadores. Ao analisar os registros, os professores podem avaliar a eficácia das estratégias adotadas, adaptar o planejamento pedagógico e identificar novas possibilidades de intervenção. Esse processo contribui para uma abordagem mais atenta e respeitosa às necessidades individuais, fortalecendo o protagonismo infantil e tornando a aprendizagem mais significativa.

Outro aspecto importante da documentação pedagógica é sua possibilidade de ampliar a comunicação com as famílias, informando características e processos presentes na etapa da Educação Infantil. Ao compartilhar registros com as famílias, os educadores promovem uma aproximação entre o ambiente escolar e o familiar, incentivando a participação ativa dos responsáveis no processo educativo. Assim, a documentação pedagógica se estabelece como um instrumento essencial para a valorização da infância e para a qualificação das práticas educativas.

A realização de uma documentação pedagógica, implica ouvir e observar as crianças, o ambiente e os contextos. Mais do que simplesmente ouvir o que a criança diz, a escuta ativa envolve atenção plena, empatia e a compreensão do que é expressado tanto verbalmente quanto por meio de gestos, olhares e atitudes. Da mesma forma, a observação cuidadosa permite ao educador captar nuances do comportamento infantil, auxiliando na adaptação das práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e interesses dos pequenos. Assim, ao valorizar essas estratégias, o professor promove um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e significativo, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

Observação e escuta – implicações no cotidiano da sala de referência

A aprendizagem infantil acontece de uma forma muito particular, seus interesses, suas impressões, “suas linguagens”, suas interações, a maneira de se ver, sentir e se representar no meio em que vive. A concepção de infância, de protagonismo, de criança como ser competente vem se firmando, requerendo uma proposta de escola acolhedora, aconchegante, compreendida como um espaço para “SER”, que respeita as subjetividades, os gostos e quereres da criança, que enxerga o espaço como terceiro educador, um ambiente que favorece as relações, afetos, experiências e por conseguinte é dotado de intencionalidade e que nasce das demandas infantis, o papel do professor

nesse cenário é portanto, mediar descobertas, projetar e construir contextos que apoiem os processos e dialoguem com os procedimentos de experimentação e a expressão individual.

O protagonismo infantil pressupõe que a criança é ativa, curiosa e capaz de construir conhecimento por meio da experimentação. Ao invés de impor conteúdos previamente definidos, o educador (a) deve partir do que desperta a atenção da criança, permitindo que ela explore e ressignifique suas vivências. Segundo o Documento Curricular Referencial do Ceará (2019) o planejamento das experiências significativas a serem vivenciadas pelas crianças encontra-se nos interesses e nas curiosidades delas.

Ao reconhecer a criança como protagonista do seu desenvolvimento, a prática pedagógica precisa ser flexível e construída a partir dos seus interesses. Assim, descreveremos uma prática concretizada a partir da observação atenta dos alunos e sua escuta ativa e permanente garantindo uma aprendizagem significativa e respeitosa com o seu ritmo e criatividade.

Madalena Freire (1996), no seu texto “Educando o olhar da observação” discute a importância de desenvolver um olhar atento, sensível e reflexivo sobre o mundo, a realidade e as interações humanas. A autora destaca que por vezes, fomos educados a enxergar de forma cristalizada, baseada em estereótipos, o que limita nossa percepção e compreensão. Para romper esse padrão, a observação torna-se essencial, exigindo atenção plena e presença.

O olhar e a escuta são fundamentais nesse processo, pois, muitas vezes, não ouvimos realmente o outro, mas interpretamos suas palavras a partir de nossos próprios pressupostos. A construção de um olhar crítico e investigativo requer um esforço consciente de concentração, reflexão e planejamento, permitindo avaliar, diagnosticar e compreender melhor a realidade.

Freire (1996), pontua que, a observação deve ser direcionada para três focos principais: a aprendizagem individual e coletiva, a dinâmica do grupo e o desempenho do educador. Esse olhar estruturado ajuda a identificar dificuldades, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e ajustar estratégias pedagógicas.

A observação não deve ser invasiva ou vigilante, mas sim uma vigília comprometida com a construção do conhecimento, promovendo a troca entre educadores e educandos (Freire, 1996). Dessa forma, tanto professores quanto crianças aprendem a enxergar com mais profundidade e sensibilidade, desenvolvendo uma prática educativa mais significativa e transformadora.

Escutar e observar as crianças vai além de ouvir as crianças; ela implica em prestar atenção às suas expressões, gestos e comportamentos, considerando o que elas realmente querem comunicar. Para os educadores, isso significa estar atentos a cada detalhe da fala e da linguagem não verbal da criança, criando um espaço para que ela se sinta valorizada e compreendida, identificando os

interesses, as dificuldades e as emoções que podem não ser expressas diretamente por palavras. Na observação cuidadosa é possível perceber as interações e brincadeiras que as crianças realizam.

Relato de Experiência - O Boneco de Manga – Um Aprendizado Lúdico e Significativo

Em um dia comum no Centro de Educação Infantil, as crianças brincavam livremente nos espaços externos quando perceberam mangas caídas ao lado da sala de referência. Nesse ambiente repleto de elementos naturais, como mato, insetos e uma imponente mangueira, a curiosidade logo as impulsionou a coletar os frutos. Algumas crianças começaram a contar as mangas, outras as separavam por tamanho, e algumas associavam os diferentes tamanhos a membros da família:

— Esse é o papai! — disse uma delas, apontando para a maior manga (CRIANÇA 1).
— Essa é a mamãe, e essa é a filhinha! — completou outra, referindo-se às menores (CRIANÇA 2).

As expressões de alegria e encanto com o novo achado eram evidentes. As brincadeiras espontâneas logo evoluíram para uma competição divertida para ver quem conseguia pegar mais mangas. Ao final, todas se uniram para formar um grande amontoado com os frutos coletados. O cansaço misturado à satisfação era perceptível quando, então, a professora entrou em cena e lançou uma provocação: “— Nossa brincadeira foi muito divertida! O que podemos fazer com essas mangas que nós coletamos?”

Vale destacar que as interações e brincadeiras constitui os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. “A partir das ideias, sentimentos e impressões das crianças, surgiu a proposta de confeccionar um boneco de manga” (DCRC, 2019, p.127).

O DCRC (2019) também assevera que nas instituições de Educação Infantil, as interações devem ocorrer em situações reais e do dia a dia, tornando os espaços dinâmicos e significativos. Nesse contexto, as crianças assumem um papel ativo, questionando, dialogando e participando da construção de sua identidade individual e coletiva. Diferente da visão tradicional, em que a aprendizagem ocorre apenas pela escuta do adulto, oferecer experiências variadas – livres ou direcionadas – possibilita que expressem sentimentos, ideias e conhecimentos, além de contribuírem ativamente para a cultura e a criação das culturas infantis junto aos seus pares.

Na continuidade da vivência, a partir das ideias, sentimentos e impressões das crianças, surgiu a proposta de confeccionar um boneco de manga. Logo, ao planejar esse contexto, a professora considerou o que diz os documentos legais sobre o planejamento um instrumento flexível e aberto a acolher as interações e necessidades e interesses das crianças.

O planejamento se traduz como um caminho metodológico flexível e aberto aos interesses e necessidades das crianças. Se o eixo das interações é um dos norteadores das práticas cotidianas da Educação Infantil, também é pelas interações das crianças com as propostas feitas, que podemos saber o quanto determinado planejamento está favorecendo ou não a participação, a brincadeira, a convivência, a própria expressão, o conhecer o mundo e a si mesmo (DCRC, 2019, p.136).

Freire (1996), nos ajuda a compreender que a observação das crianças em suas interações espontâneas e movimentos livres deve ser uma constante, pois observar, documentar, planejar, realinhar, permite compreender “o que” as motiva “e como” elas expressam suas ideias. Essa escuta atenta permite que o educador direcione suas práticas ao que faz sentido para os pequenos, ampliando assim possibilidades e garantindo que seus direitos sejam efetivados.

Em vez de apenas intervir para organizar a situação, a professora observou, estimulou e incentivou a participação ativa do grupo, promovendo rodas de conversa ao longo da semana para refletir sobre a experiência, além da coleta de outros materiais que seriam utilizados na criação. Como lembra Moraes (2003), a criança desenvolve desde cedo sua sensibilidade, autonomia e solidariedade a partir de experiências educativas cuidadosamente organizadas.

Empolgadas, as crianças usaram tintas (cada uma escolheu sua cor favorita), papel crepom de diferentes cores e tamanhos, folhas e outros materiais disponíveis para dar forma ao seu novo amigo. Depois de pronto, cada uma deu um nome ao boneco, interagindo espontaneamente com ele. Como parte da atividade, surgiu a proposta de levarem o boneco para casa e cuidarem dele, fortalecendo o vínculo afetivo criado.

Esse processo não apenas estimulou a criatividade, mas também envolveu habilidades essenciais, como coordenação motora, imaginação e colaboração. Observamos que esse momento de exploração livre proporcionou oportunidades autênticas e significativas de aprendizado, baseadas no interesse real das crianças.

A experiência dos bonecos de manga ilustra como as aprendizagens podem ser mais ricas quando surgem da observação, escuta e valorização das ações infantis. A partir de momentos como esse, é possível desenvolver diversas práticas pedagógicas que incentivam a curiosidade, a experimentação e a construção coletiva do conhecimento, como descritos a seguir:

- **Projetos Temáticos:** Aprofundar a experiência do boneco de manga, explorando temas como natureza, ciclos das frutas, alimentação saudável e personagens imaginários.
- **Exploração Sensorial:** Incentivar o contato com diferentes texturas, cores e formas, desenvolvendo a percepção sensorial.
- **Histórias Coletivas:** Criar narrativas a partir da experiência vivida, estimulando a oralidade e o pensamento criativo.

- **Arte e Expressão:** Expandir a atividade com outras técnicas de pintura e escultura, permitindo novas formas de expressão.

A prática pedagógica baseada na observação dos interesses infantis permite construir uma educação mais significativa e respeitosa com a essência da infância. O exemplo do boneco de manga mostra como a aprendizagem pode emergir de situações cotidianas quando as crianças são reconhecidas como protagonistas. Dessa forma, a escola se torna um espaço vivo, de descobertas, imaginação e construção ativa do conhecimento.

CONCLUSÃO

A experiência relatada evidencia a importância da escuta e da observação das crianças como elementos centrais no planejamento pedagógico da Educação Infantil. Ao valorizar suas descobertas e interesses, o educador não apenas respeita o protagonismo infantil, mas também cria oportunidades autênticas de aprendizado. A atividade do boneco de manga ilustra como a aprendizagem pode ser significativa quando surge do envolvimento ativo das crianças, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também emocional, social e motor.

Dessa forma, a documentação pedagógica e a prática da escuta atenta se consolidam como ferramentas essenciais para uma abordagem educativa mais sensível e reflexiva. Ao transformar situações cotidianas em contextos de exploração e investigação, o professor possibilita que as crianças expressem suas ideias, criem conexões e ampliem seu repertório de experiências. Assim, a Educação Infantil se fortalece como um espaço dinâmico, inclusivo e respeitoso, onde a criança é vista como sujeito de direitos e participante ativa na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

Ceará. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental** / Secretária da Educação do Estado do Ceará. - Fortaleza: SEDUC, 2019.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil**. Tradução de Cláudia M. Andrade. 2. ed. São Paulo: Penso, 2010.

MORAES, Zilma de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

O USO DE JOGO EDUCACIONAL DIGITAL NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS EM AULAS TEÓRICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Marcos Antonio Rocha de Lima
Antonia Lis de Maria Martins Torres
Sinara Socorro Duarte Rocha*

INTRODUÇÃO

Os jogos digitais educacionais têm sido amplamente utilizados em diversos contextos educacionais que vão da educação básica ao ensino superior. No contexto da educação inclusiva, os jogos digitais educacionais são especialmente relevantes, visto que podem ser utilizados para personalizar atividades que estimulem o desenvolvimento motor, a coordenação e a interação social, especialmente em um contexto inclusivo como o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A partir desse contexto, é possível perceber que existe um campo de pesquisa vasto, fértil. Em face disso, postulamos como **pergunta norteadora**: Como um jogo digital pode contribuir na inclusão escolar de estudantes autista durante aulas teóricas de educação física?

Na tentativa de responder a tais questionamentos, este artigo tem como **objetivo geral** descrever a experiência de um jogo educacional digital para a inclusão escolar de estudantes autistas nas aulas teóricas de educação física.

O referencial teórico baseou-se nos estudos de Cunha (2012), Mello (2013), Chiarelli, Barreto (2005), Filatro e Cavalcanti (2023), Rocha et (2024) dentre outros.

A **relevância** deste estudo reside na possibilidade de práticas concretas de inclusão ao desenvolver e aplicar um recurso pedagógico (jogo digital) adaptado para estudantes autistas. Ao considerar as características sensoriais, cognitivas e emocionais desses aprendentes, almeja-se promover a equidade no acesso ao conhecimento, fortalecendo políticas de educação especial na perspectiva inclusiva com uso de tecnologias digitais.

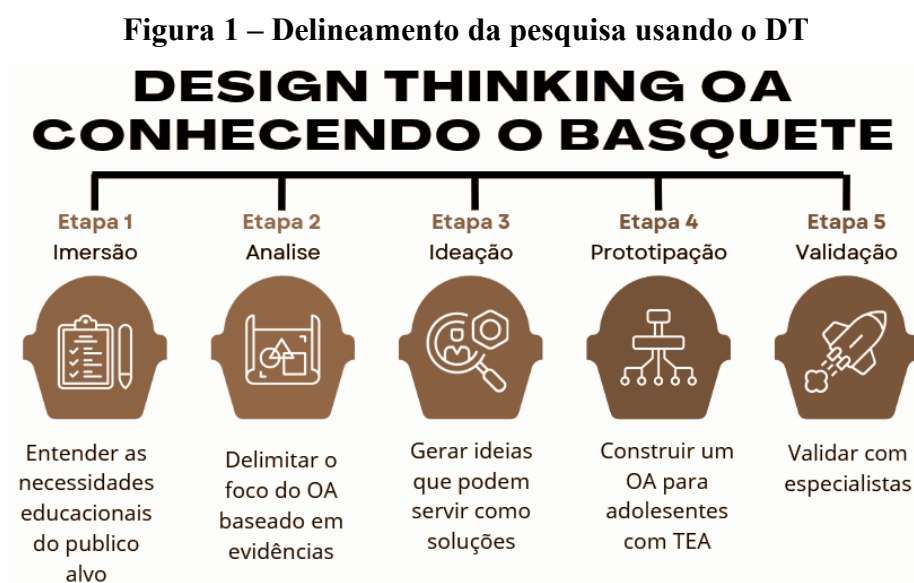
O presente artigo está organizado em cinco seções. Na primeira seção, apresentamos a introdução, na qual descrevemos os objetivos do estudo, a problematização e hipóteses. A segunda seção é dedicada à metodologia de pesquisa adotada. Na terceira seção, discutimos o referencial teórico sobre jogos digitais educacionais. Na quarta seção os resultados da pesquisa em uma escola da Rede Municipal de Fortaleza, seguido das considerações finais deste estudo.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Flick, 2009) de natureza aplicada, descritiva, do tipo estudo de caso, haja vista que o objetivo é relatar a experiência de inclusão com jogos digitais com estudantes autistas de uma escola pública municipal de Fortaleza-CE.

As pesquisas qualitativas levam “em consideração que os pontos de vista, e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados” (Flick, 2009, p.24-25). Desta forma, pesquisadores qualitativos estudam “o conhecimento e as práticas dos participantes” (p.24). Já os estudos descritivos pretendem descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (Trivinos, 1987).

Como método criativo, optou-se pelo *Design Thinking* (DT). Para Cavalcanti e Filatro (2023, p. 1) o DT é “uma abordagem que descentraliza a prática do design das mãos de profissionais especializados ao permitir que seus princípios sejam adotados por pessoas que atuam em áreas profissionais variadas.” A figura 1 ilustra o delineamento da pesquisa usando o DT.



Fonte: acervo dos pesquisadores.

A pesquisa ocorreu em uma escola pública municipal localizada na cidade de Fortaleza-CE, com 3 professores e cinco estudantes autistas que na época da pesquisa estavam cursando o 9º ano do ensino fundamental.

Os estudantes participantes possuíam idade entre 13 e 14 anos, sendo 4 meninos e 1 menina, todos são alfabetizados, autistas nível de suporte 1. Todos conseguem se comunicar verbalmente com facilidade, gostavam de videogames e celulares e não apresentavam dificuldades de

aprendizagem. Os pais autorizam a pesquisa e os adolescentes também e assinaram o termo de assentimento depois da explanação do pesquisador e da professora do Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa foi autorizada pelo comitê de ética e pesquisa da Universidade Federal do Ceará.

Os instrumentos de coleta de dados foram diário de campo e entrevista semiestruturada, além da observação participante. Ao todo foram 3 sessões que foram gravadas e transcritas e analisadas segundo Análise de conteúdo de Bardin (2007).

Referencial jogos digitais educacionais

Conceito de jogo digital

Inicialmente é importante ressaltar, que a literatura apresenta diversas denominações: jogos digitais, jogos eletrônicos, videogames ou games, muitas vezes como sinônimos. Neste estudo, optamos pela terminologia jogo digital, visto ser a mais usual na literatura consultada. Assim, jogo digital é definido por Prensky (2021, p.24) como, “[...] um subconjunto de diversão e de brincadeiras, mas com uma estruturação que contém um ou mais elementos, tais como: regras, metas ou objetivos, resultado e feedback conflito/ competição/ desafio/oposição, interação, representação ou enredo” (Prensky, 2021).

Segundo Prensky (2021), a aprendizagem por meio dos jogos digitais é considerada eficaz, pois se utiliza de uma proposta interativa com técnicas específicas que têm sido implementadas ao longo do tempo como: prática e feedback, aprender na prática, aprender com os erros, aprendizagem guiada por metas, aprendizagem guiada pela descoberta, aprendizagem baseada em tarefas, aprendizagem guiada por perguntas, aprendizagem contextualizada, treinamento, aprendizagem construtivista, aprendizagem acelerada, selecionar a partir de objetos de aprendizagem e instrução inteligente.

Os jogos digitais apresentam características que tornam a aprendizagem mais divertida e desafiadora, por meio de complexos sistemas de recompensa, feedback constante e múltiplas possibilidades de resolução de problemas (Rocha, Araujo, 2013).

Ressalta-se que na rede pública municipal de Fortaleza, em sua proposta curricular (SME, 2020) também temos a presença de jogos digitais nos componentes curriculares como ferramentas que podem ser usadas no planejamento docente.

Utilizar recursos tecnológicos como ferramentas que podem possibilitar maior diversidade e qualidade nas formas de exploração do conhecimento, contribuindo não só para uma aprendizagem mais significativa, como também para o desenvolvimento de processos mais autônomos de aprendizagem. (Fortaleza, 2020).

No contexto inclusivo, para Rocha et al. (2024) os jogos digitais podem auxiliar no desenvolvimento cognitivo da criança com autismo, melhorando habilidades como resolução de problemas do dia a dia, linguagem verbal, não verbal, memória, atenção, raciocínio lógico e habilidades matemáticas, memória de trabalho além de habilidades motoras, tais como lateralidade, percepção visual, coordenação motora fina, contribuindo para mudanças comportamentais, inclusão social e diversão. Desta forma, o uso de jogos digitais é recomendado, contudo requer acompanhamento de equipe multidisciplinar e cautela quanto ao excesso de telas dependendo do nível de suporte da criança.

A seguir apresenta-se a plataforma Wordwall no qual foi realizada o jogo digital Conhecendo o Basquete.

A plataforma Wordwall

O WordWall⁹ foi criado pela empresa Visual Education Ltda, localizada no Reino Unido é uma plataforma on-line com acesso gratuito que hospeda mais de 70 milhões de objetos de aprendizagem em mais de 42 línguas (dados de março de 2024), incluindo o português brasileiro. A interface funciona somente *on-line* e roda em sistemas operacionais Windows, Linux e Android. É compatível com navegadores de internet como Chrome, Internet Explorer, Mozilla Firefox, Safari e Opera. Para ter acesso aos recursos disponíveis, o usuário precisa inicialmente realizar seu registro pelo site <https://wordwall.net> utilizando uma conta de e-mail e senha.

A escolha do WordWall como ferramenta para criação do jogo foi motivada por duas condições: a) o desconhecimento do pesquisador da linguagem de jogos (Python Java, Javascript, C++, Objective-C, Swift, CSS, dentre outros) aliado ao limitado tempo de conclusão da pesquisa, menos de um ano, o que fez com que buscasse soluções mais práticas fáceis e rápidas que pudessem ser replicadas por outros professores com pouco ou nenhum conhecimento sobre programação.

Na versão básica, o professor consegue elaborar 18 modelos de atividades educativas, podendo editar cada uma dessas atividades, gratuitamente, até cinco vezes, ou seja, o professor tem ao seu dispor até 90 variações de atividades educacionais digitais. Já na versão padrão são 18 atividades, a um custo mensal de 18 reais (valor referente a março/2024) com edição ilimitada. A

⁹<https://wordwall.net/>

versão profissional possui 35 atividades educativas com recursos editáveis ilimitados. Além disso, há planos padronizados para escolas.

As atividades virtuais podem ser reproduzidas em qualquer dispositivo habilitado para a web. Todas as atividades virtuais podem ser imprimidas no formato PDF. Na seção “Criar atividades” - nela o usuário encontra uma série de modelos de atividades e para cada atividade criada um link é gerado ao final, podendo ser compartilhado com os alunos, seja de forma síncrona ou assíncrono.

A plataforma é bastante amigável, visto que não é necessário que o usuário tenha conhecimentos de lógica de programação para “alimentar” as atividades disponibilizadas. Com interface interativa e vários recursos disponíveis, cabendo ao usuário definir qual melhor atividade atende aos seus objetivos educacionais. O Wordwall permite ao professor desenvolver atividades educativas de forma simples, sem precisar de conhecimentos específicos como linguagem de programação. As atividades interativas são “pré-prontas”, elaboradas em HTML, CSS e Javascript. Existem 3 tipos de acesso: básico (gratuito), padrão e profissional, as duas últimas pagas.

Por fim, o Wordwall também possibilita uma integração em outros ambientes virtuais, tais como o Moodle e o Google Sala de Aula ou Google Classroom.

Resultados e discussões

Nesta seção são apresentados os resultados e discussões da aplicabilidade do jogo digital Conhecendo o Basquete, a partir do Design Thinking, com professores especialistas e estudantes autistas amparado em Filatro e Cavalcanti (2023) sobre Design Thinking, Cunha (2012), Rocha *et al* (2024) sobre os benefícios dos jogos para pessoas neurodivergentes.

Para o desenvolvimento do jogo digital Conhecendo o Basquete na Plataforma WordWall, fez-se necessário passar por algumas etapas e uma das mais importantes é o Design Thinking a saber: Imersão, Análise, Ideação, Prototipação, Validação.

Imersão: análise contextual

Esta etapa nomeada imersão tem como objetivo entender as necessidades educacionais do público-alvo e conhecer a realidade social. Nessa etapa foram realizadas algumas observações *in loco*, além de conversas informais com os professores de diferentes áreas sobre as condições de inclusão dos estudantes autistas na escola campo. A análise reconhece que a inclusão ocorre por meio de sala de Atendimento Educacional Especializado, contudo, de forma ainda precária.

Análise

A etapa de análise é necessário definir o conceito do jogo, ou seja, o que ele será, como será jogado, quem será o público-alvo, entre outras questões. Para Filatro e Cavalcanti (2023) faz necessário definir o conceito do jogo, sugerimos a utilização de ferramentas como mapas conceituais, obtidas a partir de brainstorm (tempestade de ideias), técnicas de design thinking, que ajudam a organizar as ideias e visualizar as conexões entre elas. Além disso, é necessário que o conceito do jogo seja validado por meio de testes com usuários e especialistas, que ajudarão a identificar aspectos a serem melhorados e aprimorar o jogo antes da produção final.

Inicialmente foi realizada uma entrevista com 3 professores que atuam diretamente com estudantes autistas na escola investigada e teve a intenção de um feedback da protótipo de jogo ainda antes de aplicá-la diretamente aos alunos. Os avaliadores receberam o modelo do protótipo Conhecendo o Basquete, por meio de um link por e-mail.

A Figura 2, apresenta as telas do jogo que foram avaliadas pelos professores e depois testado com estudantes autistas.

Figura 2 – Telas do jogo



Fonte: acervo dos pesquisadores.

Os professores avaliaram o jogo antes dos alunos. O perfil dos avaliadores aponta que os mesmos trabalham na docência há mais de 10 anos, sendo 2 do gênero masculino e 1 feminino. O professor 1, tem formação acadêmica em pedagogia e especialização em educação inclusiva atuando como professora do AEE da escola. O professor 2, também é professor e atualmente é o coordenador pedagógico, com mestrado em matemática que acompanha as turmas do 9º ano. Já o professor 3, atua em educação física, com especialização em exercícios físicos e mestrado em Saúde e Ensino.

Os alunos com diagnóstico de autismo que participaram deste estudo foram atendidos na sala do Atendimento Educacional Especializado pela Avaliadora 1 e fazem parte da turma onde o Avaliador 3 é professor de educação física escolar. O Avaliador 2 trabalha como coordenador pedagógico, portanto, também tem contato com o público envolvido neste estudo.

O Quadro 1 apresenta um resumo da entrevista com os achados dos docentes sobre o jogo.

Quadro 1 - resumo da avaliação do jogo conhecendo o basquete por especialistas

Professores especialistas	Opiniões sobre o jogo	Sugestões
Professora 1: psicopedagoga, especialista em TEA, avaliação neuropsicológica e analista do comportamento	O jogo é muito interessante. A organização das atividades que compõem o jogo passa um estímulo necessário em tudo que se faz. O áudio tanto nas perguntas, quanto nas respostas é benéfico. Tanto as perguntas como as respostas em caixa alta auxiliam bastante o entendimento por parte dos alunos.	Inserir avatares, personagens personalizados, a escolha dos alunos, pois os aprendentes TEA gostam dessa representatividade.
Professor 2: Coordenador Pedagógico	O jogo é fundamental principalmente o contexto e o uso de imagens e cores. O jogo contribui significativamente com a cognição, salientando o reconhecimento das emoções. O fato do jogo não ser complexo, evitando a frustração por parte da criança.	Inserção de textos referentes ao objetivo do jogo, para melhor compreensão dos alunos do que fazer no jogo, evitando assim, auxílios externos.
Professor 3: Educador físico, professor da rede pública, mestre em Ensino da Saúde.	A abordagem do esporte basquete de maneira desportiva e não competitiva, ajuda na construção do conhecimento desse esporte. O jogo é simples e objetivo em sua proposta.	Inserção de jogadores reais de basquete como personagem no jogo.

Fonte: autoria própria.

Ideação

A fase de **ideação**, também conhecida como etapa de design ou prototipação inicial, marca o momento em que as ideias conceituais do jogo começam a ganhar forma e se transformam em propostas concretas. É nesse estágio que a equipe se organiza para a produção efetiva do jogo,

planejando seu desenvolvimento e implementação. Dependendo da complexidade do projeto, essa equipe pode incluir um designer de jogos, um produtor, um artista, um programador, um roteirista, entre outros profissionais.

Durante a ideação, são definidos elementos fundamentais como os objetivos do jogo, o público-alvo, as mecânicas e regras que irão compor a experiência de jogo, além da análise de jogos semelhantes no mercado. Também são elaborados documentos técnicos, como o plano de desenvolvimento (documento de análise de requisitos), que servem como guia para as próximas etapas. Nesta fase, é essencial a criação de um protótipo inicial — que pode ser simples, feito com papel e lápis ou com o uso de ferramentas digitais — para testar as funcionalidades básicas, validar a proposta e realizar os ajustes necessários antes do avanço para o desenvolvimento completo (Filatro e Cavalcanti, 2023, Rocha, Arauj, 2013).

Prototipação

A fase de **prototipação** corresponde ao momento em que a equipe de desenvolvimento dá início à construção das primeiras versões do jogo. Nessa etapa, o foco não está na perfeição estética ou técnica do produto, mas sim em garantir que o protótipo seja funcional o suficiente para possibilitar testes e avaliações preliminares.

O principal objetivo é verificar se as mecânicas do jogo operam conforme o planejado e se oferecem uma experiência satisfatória ao jogador. Por esse motivo, é fundamental que a equipe esteja aberta a revisões e adaptações, já que essa fase costuma envolver ajustes significativos no projeto inicial, com base nos resultados observados durante os testes (Araujo e Rocha, 2013).

Validação: testagem com estudantes autistas

A fase de **validação** tem início após o lançamento do jogo e engloba atividades contínuas, como manutenção, correção de erros (bugs) e atualizações. Um dos aspectos centrais dessa etapa é a análise dos dados gerados durante o uso do jogo, o que permite aos desenvolvedores compreender como os usuários interagem com o conteúdo, identificar os recursos mais utilizados e reconhecer possíveis dificuldades enfrentadas pelos jogadores.

Nesse processo, a validação é conduzida por especialistas da área, com o objetivo de assegurar que os artefatos produzidos estejam alinhados ao problema proposto e reflitam de forma coerente a realidade. Paralelamente, a verificação é realizada pela equipe de desenvolvimento,

visando garantir que os artefatos correspondam adequadamente aos requisitos previamente definidos. Por fim, a acreditação representa a aceitação oficial do software, confirmando que ele atende a um conjunto específico de objetivos e critérios estabelecidos (Rocha & Araújo, 2013).

O feedback dos alunos

Inicialmente, quando indagados se conheciam o jogo Conhecendo Basquete, todos os alunos responderam que não conheciam e também não conheciam o esporte Basquete.

Em seguida, foi perguntado aos estudantes autistas sobre a jogabilidade, ou seja, a facilidade de jogar o jogo Conhecendo o Basquete. Verificou-se que a maioria dos alunos, dos cinco alunos envolvidos, 4 (quatro), foi capaz de compreender a jogabilidade do jogo. Porém, 1 (um) não foi capaz de compreender a jogabilidade do jogo, o que denota que ajustes são necessários no que se refere a compreensão sobre a jogabilidade do jogo.

Sobre as cores adotadas no jogo, 3 (três), responderam que gostaram da estética do jogo, ou seja, as cores azul, branco e laranja não incomodavam os olhos e que davam uma sensação de descanso. Contudo, para 2 (dois) dos alunos, as cores incomodaram, o que dificultou a concentração durante o jogo, fazendo com que demorasse a responder as perguntas e concluir o jogo. Ludlow, Wilkins e Heaton (2006) em um estudo sobre cores em indivíduos autistas encontrou que as cores diferentes influenciavam no seu humor, sensação de conforto e acurácia na forma como analisam os objetos ao seu redor.

No que diz respeito a música, algo sensível para autistas, todos alegaram que a música de fundo era agradável, numa altura que não causava incômodos. A música também é um ótimo recurso para melhorar o desempenho e a concentração, contribuindo, contribuindo na melhora da coordenação motora, atenção, socialização, memória, audição e disciplina (Chiarelli; Barreto, 2005, Cunha, 2012).

Em seguida, ao serem questionados sobre a compreensão do jogo, todos compreenderam e participaram do jogo, como apresentado na Figura 3 a seguir.

Figura 3 – Estudante autista usando o jogo Conhecendo o Basquete



Fonte: acervo dos pesquisadores.

No que diz respeito ao estado emocional após errar alguma resposta no jogo, três dos alunos afirmaram que apesar do erro, isso não era problema para eles, mas para 2 (dois), sentiram-se bastante frustrados. Embora seja uma emoção comum entre os jogadores, níveis excessivamente altos podem prejudicar o aproveitamento e engajamento de usuários autistas (Mello, 2013), o que pode indicar falhas no planejamento do jogo.

Ao final da sessão, questionou-se acreditavam se teriam aprendido sobre a teoria do basquete ao usar o jogo digital. Por unanimidade, todos concordaram que aprenderam os conceitos basilares do Basquete. Saber como avaliar o progresso da aprendizagem dos alunos é outra questão relevante, especialmente com classes especiais ou quando se tem classes com grande quantidade de alunos com necessidades especiais (Cunha, 2012).

Os resultados apontam que o jogo foi avaliado positivamente pelos docentes e pelos estudantes, destacando-se como uma estratégia eficiente para a inclusão escolar de alunos com TEA corroborando os estudos de Rocha et al. (2024), que defende os jogos digitais podem ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais previsível e menos estressante para alunos com TEA, desde que em ambientes controlados..

Por fim, questionou-se se os estudantes jogariam novamente o jogo, e todos os alunos envolvidos no estudo, responderam que jogariam novamente, pois foi bem divertido, com muitas cores, músicas e desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo descrever a experiência de utilização de jogo digital Wordwall na inclusão de alunos autistas em uma escola pública. A análise da aplicabilidade do jogo digital *Conhecendo o Basquete*, desenvolvido a partir do Design Thinking, revelou resultados positivos tanto sob a perspectiva dos professores especialistas quanto dos estudantes autistas. A estrutura metodológica baseada nas etapas de Imersão, Análise, Ideação, Prototipação e Validação permitiu não apenas compreender o contexto e as necessidades do público-alvo, como também possibilitou a criação de um recurso educacional significativo, acessível e engajador.

Tanto os professores quanto os alunos foram ouvidos durante o processo de criação e validação do jogo, promovendo uma construção coletiva do conhecimento. Isso valoriza o protagonismo dos sujeitos envolvidos e fortalece práticas pedagógicas colaborativas.

Os professores avaliadores reconheceram o potencial pedagógico do jogo, apontando sugestões valiosas para melhorias, como a personalização de personagens, inserção de instruções mais claras e o uso de elementos visuais relacionados a jogadores reais.

As observações dos estudantes, por sua vez, demonstraram engajamento com a proposta, destacando aspectos como a jogabilidade acessível, o estímulo visual e auditivo, e o caráter lúdico do conteúdo. Ainda que tenham sido identificadas algumas limitações, como dificuldades com cores específicas e frustrações diante de erros, esses pontos servem como indicativos importantes para ajustes futuros.

Evidenciou-se também que a aplicação das atividades interativas junto aos neurodivergentes, estimulou a atenção destes aprendentes com o jogo *Conhecendo o Basquete*, no qual o jogador controla um avião que tem como objetivo entrar na nuvem que tem a resposta correta. Ao explorar a plataforma WordWall, o trabalho demonstrou que é possível criar conteúdos acessíveis e interativos mesmo com ferramentas tecnológicas simples e já disponíveis. Isso incentiva professores a adotarem recursos digitais em suas práticas, especialmente em contextos com poucas alternativas de materiais adaptados.

Dessa forma, conclui-se que o jogo *Conhecendo o Basquete* mostrou-se uma ferramenta eficaz para promover a aprendizagem e a inclusão de estudantes autistas no contexto escolar, ao mesmo tempo em que estimula práticas pedagógicas mais inovadoras e sensíveis às necessidades educacionais especiais. O uso de tecnologias como o WordWall, aliado a metodologias centradas no usuário, como o Design Thinking, representa um caminho promissor para a criação de recursos educacionais mais acessíveis, interativos e inclusivos.

REFERÊNCIAS

- CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. J. de. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recrearte**, [S. l.], n. 3, jun. 2005. Disponível em <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapiahtm>. Acesso em 11 abr 2024.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 4 edição. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2012.
- FILATRO, A. CAVALCANTI, C. C.; **Design thinking na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2023.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FORTALEZA, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Documento curricular referencial de Fortaleza: versão preliminar**. vol 1. 2020. Fortaleza: SME. Disponível em: <https://dcrfor.sme.fortaleza.ce.gov.br> Acesso em 10 out. 2024.
- LUDLOW, A. K.; WILKINS, A. J.; HEATON, P. The effect of coloured overlays on reading ability in children with autism. In: **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n. 36, p.507-516, 2006.
- MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático**. 5. ed. São Paulo: AMA; Brasília: 2013.
- PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Editora Senac São Paulo, 2021.
- ROCHA, S. D. et al. Contribuições dos Jogos Digitais para Aprendizizes Com o Transtorno do Espectro Autista. **Revista Docentes**, v. 9, n. 27, p. 40-48, 2024.
- ROCHA, R. V.; ARAUJO, Regina Borges de. Metodologia de Design de Jogos Sérios para Treinamento: Ciclo de vida de criação, desenvolvimento e produção. **XII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGames 2013)**, p. 1-10, 2013.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

SOBRE OS AUTORES

AMANDA ALENCAR FERREIRA LINHARES

Licenciada em Letras-Português-Francês pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Pedagogia (UNICV). Especialista em Ensino da Língua Portuguesa (UECE) em Psicopedagogia e Educação Inclusiva (UNICV).

E-mail: alencarferreiralinharesamanda@gmail.com

ANTONIA LIS DE MARIA MARTINS TORRES

Pedagoga, mestra e doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE).

E-mail: lisdemaria@ufc.br

CAMILA MARIA RODRIGUES

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Uece) com pesquisa na linha Didática, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas. Possui experiência investigativa de doutorado sanduiche na Universidade do Porto (2021). Realizou mestrado pelo mesmo programa (PPGE-UECE), com ênfase na formação pedagógica e Didática do Ensino Superior. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: camilamaria.rodrigues@gmail.com

DANIELLE DE CASTRO FERREIRA

Licenciada em Pedagogia (UECE), Licenciada em Artes Visuais (UECE), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UECE). Membro do Grupo de Estudos NUPET/CNPQ/UECE. Atuação: Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Maracanaú.

E-mail: dani.decastrof@gmail.com

ELIANE BATISTA BARBOSA (LIA BATISTA)

Escritora, artista visual, técnica em Multimeios Didáticos (UNICHRISTUS), Licenciada em Artes Visuais (UECE), patrona do município de Banabuiú-CE, ocupante da cadeira 124 na Academia de Letras dos Municípios Cearenses (ALMECE) e idealizadora do Ateliê ECO ARTE Lia Batista.

Email: elianeabb2000@gmail.com

ELAINE DE JESUS SOUZA

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Sergipe. Mestra em Psicologia Social pela Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Permanente do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe.

E-mail: elaine.souza@ufca.edu.br

ELISÂNGELA MARIA DA SILVA

Licenciada em Letras Espanhol e suas literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestranda em Linguística pela UFC. Professora de Língua Espanhola na Secretaria da Educação Básica (SEDUC).

E-mail: silvaelimaria13@gmail.com

EMANUELA ALVES DA SILVA LOIOLA

Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Língua Portuguesa Leitura e Produção de Textos pela Faculdade do Vale do Jaguaribe. Especialista em Gestão Escolar e Assessoria Pedagógica pela Universidade Federal do Cariri. Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual do Ceará.

E-mail: loiolaemanuela@gmail.com

FRANCISCA CHARLENNY FREITAS DE OLIVEIRA

Pedagoga, Mestre em saúde da criança e do adolescente (UECE); Especialista em Educação Especial (UEMA), Especialista em Educação a Distância (UECE). Funcionária pública efetiva do Município de Maracanaú- Ce. Coordenadora da APAE de Maracanaú-Ce. e Conselheira do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Maracanaú.

E-mail: charlennyfreitas@gmail.com

FRANCISCA ESMENIA DE SOUZA TEIXEIRA

Licenciatura em Pedagogia em Regime Especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/2003), Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/(2003), Especialização em Informática Educativa pela Faculdade de Carapicuíba (FALC/2014), Especialização em Gestão Escolar Área de Conhecimento Ciências Humanas pela Universidade Federal do Ceará (UFC/2016), Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana (PY/2015), Doutorado em Ciências da Educação, Universidad Del Sol (UNADES/PY/2025). Atualmente é professora da rede pública de Maracanaú-Ceará, na função de Coordenadora Administrativa Financeira da EMEIEF Professora Francisca Florência da Silva.

E-mail: franciscaesmeniadesouza@gmail.com

FRANCISCA SANDRA MENDES DE CARVALHO

Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Biologia (UVA), Bacharel em Ciências Contábeis (UECE), especialista em alfabetização e letramento (UVA) e em Atendimento Educacional Especializado-Área de Concentração: Educação Especial (Universidade Estadual de Maringá). Membro do Grupo de Estudos NUPET/CNPQ/UECE. Atuação: Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Maracanaú.

E-mail: snadrra@gmail.com

HALWARO CARVALHO FREIRE

Estágio de pós-doutorado em Filosofia Brasileira na Universidade do Porto (2020-2021).

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com período de intercâmbio (CAPES/PDSE) na Martin Luther Universität Halle Wittenberg (MLU- Alemanha). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com sanduíche na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (2010).

E-mail: halwarocf@yahoo.com.br

ISABEL DE CARVALHO FERREIRA

Licenciada em Pedagogia e Habilitação em Língua Portuguesa, (UVA), Especialista em Psicopedagogia Institucional na mesma Universidade. Membro do Grupo de Estudos NUPET/CNPQ/UECE. Atuação: Coordenadora Pedagógica da Prefeitura de Maracanaú.
E-mail: isabel.f.c@hotmail.com

JARLES LOPES DE MEDEIROS

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); licenciado em Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF); licenciado em Letras LIBRAS (EFICAZ). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC) e em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (EDUCAMINAS). Professor Adjunto da UECE e professor de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC).
E-mail: jarles.lopes@uece.br

LIDIANE SOUSA LIMA

Mestra em Educação (PPGE/UECE), Especialista em Gestão Escolar e Coordenação. Pedagógica (FMB), Especialista em Educação a Distância (UECE) e graduada em Pedagogia (UECE). Professora efetiva do município de Pacatuba, atuando como Formadora do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI/CNCA). Tutora a Distância do curso de Pedagogia UAB/UECE.
E-mail: lidianelima54@gmail.com

MARCOS ANTONIO ROCHA DE LIMA

Educador Físico pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).
E-mail: marcosrochahgg@gmail.com

MARIA IZAMAR BRAGA RODRIGUES

Cursando Licenciatura em Pedagogia no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC) na Universidade Estadual do Ceará (UECE).
E-mail: maria.izamar@aluno.uece.br

MARISTELA MENESES DE SÁ

Licenciatura em Pedagogia em Regime Especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/2003), Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/(2011), Licenciatura em Letras/Português pela Uniasselvi2023). Atualmente é professora da rede pública de Maracanaú-Ceará, na função de Técnica da Diretoria de Avaliação e Monitoramento na Secretaria de Educação do Município de Maracanaú-Ceará.
E-mail: estrelameneses@hotmail.com

RENATA GLICIA FERRER PIMENTEL SANTIAGO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2012). Atuou na Educação Infantil e na Educação Especial Atendimento Educacional Especializado (AEE). Atualmente, exerce a função de formadora do Núcleo de Educação Infantil da Secretaria de Educação do município de Pacatuba, contribuindo para a capacitação de professores e a implementação de políticas educacionais voltadas à primeira infância.

E-mail: santiagoorenata983@gmail.com

SINARA SOCORRO DUARTE ROCHA

Pedagoga, mestra e doutora em Educação. Professora do IFCE, campus Paracuru. Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI).

E-mail: sinara.duarte@ifce.edu.br

SÔNIA MARIA DA COSTA BRAGA

Licenciada em Língua Portuguesa. Professora de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação Básica (SEDUC).

E-mail: sobraga40@gmail.com

VICTORIA MARCIKELLY ALMEIDA RODRIGUES

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: victoria.almeida@aluno.uece.br



ISBN 978-655376467-5



9

786553

764675