

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Ana Carolina Garcia Braz
Daniel Facciolo Pires
Marinês Santana Justo Smith
Sílvia Regina Viel
Welton Roberto Silva (Orgs.)

**A EDUCAÇÃO EM PLURALIDADE
DE ENFOQUES:**
desafios do contexto educacional

**Coleção Ciência e Desenvolvimento
48**

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



DOI 10.29327/5453548

**Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Ana Carolina Garcia Braz
Daniel Facciolo Pires
Marinês Santana Justo Smith
Sílvia Regina Viel
Welton Roberto Silva (Org.)**

**A EDUCAÇÃO EM PLURALIDADE DE ENFOQUES: desafios do
contexto educacional**

ISBN 978-65-88771-77-8

**FRANCA
Uni-FACEF
2024**

Corpo Diretivo**REITOR**

Prof. Dr. Alfredo José Machado Neto

VICE-REITOR

Prof. Dr. João Baptista Comparini

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Dr. José Alfredo de Pádua Guerra

PRÓ-REITORA ACADÊMICA

Profª Drª Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO, CULTURA E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

Profª. Drª Melissa Franchini Cavalcanti Bandos

**PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO e COORDENADOR DE PÓS-GRADUAÇÃO
LATO SENSU**

Prof. Dr. Sílvio Carvalho Neto

COORDENADORA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Profª. Drª. Marinês Santana Justo Smith

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Me. Cyro de Almeida Durigan

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Prof. Dr. Orivaldo Donzelli

**CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL – Publicidade e
Propaganda**

Prof. Ma. Fúlvia Nassif Jorge Facuri

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ENFERMAGEM

Profª. Drª. Márcia Aparecida Giacomini

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL

Prof. Dnd. Anderson Fabrício Mendes

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

Prof. Dr. Flávio Henrique de Oliveira Costa

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE LETRAS

Profª Drª Maria Eloísa de Souza Ivan

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE MATEMÁTICA

Prof. Drª Sílvia Regina Viel

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE MEDICINA

Prof. Dr. Frederico Alonso Sabino de Freitas

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE PSICOLOGIA

Profª Drª Maria de Fátima Aveiro Colares

CHEFE DE DEPARTAMENTOS DE COMPUTAÇÃO

Prof. Dr. Daniel Facciolo Pires

Comissão Científica

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Daniela de Figueiredo Ribeiro (Uni-FACEF)
Melissa F. Cavalcanti Bandos (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Marinês Santana Justo Smith (Uni-FACEF)
Maria Eloísa de Souza Ivan (Uni-FACEF)
Daniel Facciolo Pires (Uni-FACEF)
Renato Garcia de Castro (UNICAMP)
Pedro Geraldo Tosi (UNESP)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)
Érika Andressa da Silva (IFESC)
Andrea Liporini (UNESP)
Evandro Eduardo Seron Ruiz (USP)
Josiane Maria Starling Duarte (Uni-FACEF)
Kelly Jacqueline Barbosa (Uni-FACEF)
Lívia Maria Lopes (Uni-FACEF)
Andreia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni (UNESP)
Edson Zangiacomi Martinez (USP)
Emerson Fernando Rasera (UFU)
Janise Braga Barros Ferreira (USP)
Mário Luís Ribeiro Cesaretti (UNIFESP)
Rodrigo Guimarães dos Santos Almeida (UFMS)

Comissão Organizadora

José Alfredo de Pádua Guerra
Alfredo José Machado Neto
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Ana Carolina Garcia Braz
Melissa Franchini Cavalcanti Bandos
Sílvio Carvalho Neto
Marinês Santana Justo Smith
Sílvia Regina Viel
Welton Roberto Silva
Leonardo Carloni Rodrigues Meira

© 2024 dos autores

Direitos de publicação Uni-FACEF
www.unifacef.com.br

Coleção: Ciência e Desenvolvimento, v. 48.

[

O51g	<p>Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta <i>et al</i> (Orgs.).</p> <p>A educação em pluralidade de enfoques: desafios do contexto educacional. / Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Ana Carolina Garcia Braz; Silvia Regina Viel; Daniel Facciolo Pires; Marinês Santana Justo Smith; Welton Roberto Silva (Orgs.). – Franca: Uni-FACEF; 2024.</p> <p>131p.; il.</p> <p>ISBN Coleção 978-85-5453-017-4 ISBN Volume 978-65-88771-77-8 DOI 10.29327/5453548</p> <p>1. Multidisciplinar - Fórum 2. Iniciação Científica 3. Pesquisa 4. Metodologia I.T.</p> <p style="text-align: right;">CDD 658</p>
------	--

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

“Nada do que foi será/De novo do jeito que já foi um dia/[...]Tudo o que se vê não é/Igual ao que a gente viu há um segundo/Tudo muda o tempo todo no mundo” (Santos, Lulu, 1983). Os versos compostos há mais de quarenta anos e que iniciam a canção do compositor Lulu Santos servem como provocação às reflexões propostas pelos artigos que compõem este e-book e nos parecem propícios para falar sobre a Educação em tempos em que as TIDCs (Tecnologias Digitais da Informação e comunicação) se impõem como ferramentas adjuvantes no processo ensino-aprendizagem, em que o estudante e o professor devem caminhar juntos nessa bela e complexa travessia que é a construção do conhecimento.

Assim, é uma satisfação e ao mesmo tempo um grande desafio falar da Educação na contemporaneidade, em que o cenário está sendo construído com os atores ainda em cena. Contudo, é no bojo desse contexto que se propõe a reflexão sobre como construir uma educação de qualidade e inclusiva, que abarque não apenas a diversidade que compõe a nossa sociedade brasileira, mas também o novo perfil de estudante e por que não dizer de professor, professora, que este e-book apresenta pesquisas relacionadas aos desafios postos para a educação.

Neste livro, composto por oito artigos apresentados no XVIII Fórum de Estudos Multidisciplinares, que dá lugar a diversos congressos e encontros, entre eles, o XVIII Congresso de Iniciação Científica e o XIII Encontro de Iniciação à Docência, os pesquisadores divulgam os resultados até então obtidos por suas investigações acadêmicas, que privilegiam a busca por metodologias que auxiliem no processo ensino-aprendizagem, seja por meio das metodologias ativas, seja por meio de um olhar humanizador e holístico, que propõe práticas pedagógicas de observação e intervenção.

No artigo **A CONSCIÊNCIA CORPORAL DE CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA: conhecendo o corpo através do lúdico**, as autoras exploram a ideia de que é a partir do lúdico, que envolve seu próprio corpo, que a criança explora o espaço ao seu redor e se comunica com o outro, a partir de uma linguagem corporal, a qual engloba suas expressões e seus gestos.

Já as pesquisas **A IMPORTÂNCIA DO LIVRE BRINCAR NA ESCOLA E SUAS REPERCUSSÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS EM FASE PRÉ - ESCOLAR**: uma resignificação do ambiente escolar e **MÉTODO MONTESSORI PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**: um estudo em uma escola do interior paulista, subsidiadas também pelo olhar da Psicologia, destacam, respectivamente, que a experiência do brincar livre no ambiente escolar do ensino infantil propicia à criança, em harmonia com sua própria essência, a demonstração de um maior interesse, disposição e engajamento nas atividades pedagógicas, contribuindo para seu aprendizado e autonomia; enquanto a pesquisa acerca do Método Montessori versa sobre os desdobramentos de sua aplicação no processo ensino-aprendizagem de crianças com problemas de aprendizagem, investigando o uso desse método como recurso facilitador desses aprendizes e os benefícios do método em questão para a prática pedagógica dos professores.

O artigo **ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO PARA ALFABETIZAR**: simulação de caso para o nível fundamental – anos finais propõe como reflexão os tipos de intervenções que um professor de língua portuguesa pode promover, no nível fundamental – anos finais, face a estudantes que têm defasagem de

aprendizagem em alfabetização, a fim de simular os desafios enfrentados pelos professores, em sala de aula, no processo de letramento e alfabetização em atraso, sobretudo em um contexto pós pandemia da COVID-19.

LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA: experiências para a aprendizagem histórica é o título do artigo que reflete sobre a forma de abordagem dos componentes curriculares na escola, com atenção para uma maior dinamicidade no processo de ensino-aprendizagem, buscando, dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento de novas competências, novas habilidades, e novas tecnologias no ensino de História, inerentes à BNCC.

A reflexão acerca do uso de metodologias ativas orienta as discussões propostas no artigo **PARA UMA APRENDIZAGEM DISRUPTIVA:** práticas de inovação em torno do uso do modelo blended na educação básica, que tem como tema a prática de uma educação inovadora, que faz o uso de metodologias ativas, em torno do blended learning (Horn; Staker, 2015), tendo em vista a constante evolução tecnológica, a interrelação existente entre o espaço físico e o espaço digital e a necessidade de um ensino personalizado que atenda às particularidades dos estudantes e que preencha as lacunas de aprendizagem.

EXPLORANDO OS IMPACTOS DA ECOANSIEDADE ENTRE OS JOVENS: uma revisão bibliográfica é o título do artigo em que os autores explicam o conceito de ecoansiedade, um fenômeno crescente de preocupação e ansiedade relacionado ao meio ambiente que vem ganhando destaque entre os jovens. Sendo assim, o artigo tem como objetivo analisar a crise climática e a ecoansiedade e sua manifestação em adolescentes, investigando suas causas, manifestações e impactos psicológicos.

Finalmente, **VIOLÊNCIA ESCOLAR:** percepções dos discentes e dos docentes de uma escola pública de uma cidade do interior paulista sobre os impactos sociais e educacionais traz à baila uma discussão árdua e preocupante no contexto educacional, já que as instituições escolares devem ser espaços de formação intelectual e cívica, um local de proteção e segurança para os discentes e docentes. Contudo, as autoras discorrem sobre a situação atual do Brasil, apontando para uma situação alarmante, em que a violência no ambiente escolar se manifesta de diversas maneiras, exigindo não apenas dos atores escolares, mas da sociedade como um todo, estratégias de prevenção e combate a essa condição.

Desse modo, caro leitor, propondo reflexões acerca da Educação sobre os mais variados aspectos, este livro traz importantes contribuições, na direção do debate e dos desafios postos para a oferta de uma educação inovadora, atinada às mudanças do seu tempo, sem deixar de lado a perspectiva humanizadora, inclusiva e de qualidade em que o espírito crítico, provocador, entusiasta e incansável do professor transborde sobre nossos estudantes para que em um movimento intenso e dinâmico possamos experienciar uma educação comprometida com o conhecimento, com o pensamento crítico, capaz de transformar o homem e, conseqüentemente, o mundo, a sociedade em que ele vive.

Fica o convite à leitura!

Profª Dra. Maria Eloísa de Souza Ivan
Chefe de Departamento do Curso de Letras e Docente da área de Estudos Literários
e de Comunicação do Uni-FACEF

SUMÁRIO

A CONSCIÊNCIA CORPORAL DE CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA: conhecendo o corpo através do lúdico	9
A IMPORTÂNCIA DO LIVRE BRINCAR NA ESCOLA E SUAS REPERCUSSÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS EM FASE PRÉ - ESCOLAR: uma ressignificação do ambiente escolar	21
ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO PARA ALFABETIZAR: simulação de caso para o nível fundamental – anos finais.....	37
EXPLORANDO OS IMPACTOS DA ECO-ANSIEDADE ENTRE OS JOVENS: uma revisão bibliográfica.....	49
LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA: experiências para a aprendizagem histórica	62
MÉTODO MONTESSORI PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: um estudo em uma escola do interior paulista.....	72
PARA UMA APRENDIZAGEM DISRUPTIVA: práticas de inovação em torno do uso do modelo <i>blended</i> na educação básica	91
VIOLÊNCIA ESCOLAR: percepções dos discentes e dos docentes de uma escola pública de uma cidade do interior paulista sobre os impactos sociais e educacionais	114
ÍNDICE	131

A CONSCIÊNCIA CORPORAL DE CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA: conhecendo o corpo através do lúdico

Daniela de Resende Fiori
Graduanda em Psicologia – Uni-FACEF
dnlresende@gmail.com

Adriana Aparecida Silvestre Gera-Ribeiro
Mestre em Psicologia – Uni-FACEF
dricaasg@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A consciência corporal é definida pelo conhecimento, reconhecimento e exploração do corpo, de suas partes, de suas funções, de suas sensações e de suas possibilidades de movimento (Cavalari, 2005). É a partir de seu próprio corpo que a criança pequena explora o espaço ao seu redor e se comunica com o outro, a partir de sua linguagem corporal, a qual compõe suas expressões e seus gestos (Richter, 2006).

É a partir de experiências sensório-motoras que a criança desenvolve a percepção de seu próprio corpo, o que contribui para o seu posterior desenvolvimento motor, cognitivo e até mesmo social, na medida em que interage com o outro (Cavalari, 2005). A partir de tais vivências, a criança forma o seu esquema corporal, o qual se caracteriza, segundo Rosa Neto et al. (2011, p. 16), como o “[...] resultado da união de várias informações obtidas pelas inúmeras experiências corporais, relaciona-se à atividade motora e revela-se pelo movimento e no movimento [...]”, além de desenvolver noções de espaço, de lateralidade e equilíbrio (Brito, 2021).

Na Educação Infantil, é direito das crianças obterem possibilidades de brincar e explorar e conhecer o próprio corpo (Brasil, 2018). A partir do lúdico, então, a criança explora as suas possibilidades de movimentos e de comunicação com o outro, desenvolvendo a sua sociabilidade e a sua consciência corporal. Assim, segundo Freitas e Corso (2016, p. 209),

[...] o brincar deve ser considerado o principal instrumentos pedagógico, em especial na educação infantil. Entendemos que, nessa faixa etária, a brincadeira é o meio mais significativo e interessante para as crianças de

desenvolver objetivos pedagógicos, tendo em vista que as próprias habilidades de atenção, concentração e controle corporal - necessários para um ensino mais sistematizado - estão sendo desenvolvidas. Antes de aprender a ler e escrever, a criança precisa brincar.

Dessa forma, considerando a importância da consciência corporal para o desenvolvimento integral infantil, o presente artigo teve o objetivo de investigar o nível de consciência corporal de cinco crianças de cinco anos de idade matriculadas em uma pré-escola da rede particular localizada na cidade de Franca, interior de São Paulo. Para tanto, foram realizadas quatro atividades com os alunos, as quais promovem a consciência, a exploração e a expressão corporais. Os objetivos foram atingidos na medida em que as crianças demonstraram um bom nível de consciência corporal a partir da realização e do interesse pelas atividades.

2 A CONSCIÊNCIA CORPORAL INFANTIL

Desde a mais tenra infância, os bebês se utilizam do seu próprio corpo para manifestar as suas necessidades e explorar o seu ambiente, descobrindo, assim, as possibilidades de seu corpo (Brito, 2021). A partir do estímulo sensório-motor da criança, a consciência corporal é desenvolvida pela vivência de novas sensações e explorações corporais (Melo, 1994). A consciência corporal é definida, assim, segundo Cavalari (2005, p. 58), pelo:

[...] reconhecimento do todo que é o corpo (no sentido de corporeidade), assim como dos segmentos que o compõem: músculos, ossos, articulações, etc; é o conhecimento das possibilidades de movimentos e da organização dos sistemas, do grau de tonicidade muscular, da postura, do funcionamento do organismo e de suas alterações, possibilitando conhecer as diversas origens das tensões, das dores, etc [...]. É o conhecimento de si.

Anteriormente à linguagem falada, a exploração da realidade pela criança se dá principalmente através do desenvolvimento sensório-motor e “diante dos objetos não só se operam manipulações das suas propriedades, como também das partes do seu corpo. [...]” (Fonseca, 2008, p. 28), conhecendo as suas possibilidades corporais de movimento. A criança, ao conhecer e manipular os objetos, desenvolve a capacidade do pensamento simbólico, a partir do ato motor e concreto (Lima, 1980). Dessa forma, Cavalari (2005, p. 66) destaca a importância do

toque para o desenvolvimento da consciência corporal, na medida em que “[...] é base tanto da linguagem como do movimento e todo organismo vivo depende dos estímulos do mundo externo para seu crescimento e desenvolvimento. [...]”.

Descobrir o próprio corpo é também reconhecer as possibilidades de movimento. O esquema corporal, ou seja, o conhecimento das partes e das funções de seu corpo, está diretamente ligado com a exploração e os movimentos que a criança realiza em seu ambiente (Brito, 2021). Além disso, Wallon (1975, *apud* Rezende; Palma, 2021, p. 98), postula que, o indivíduo, “[...] ao interagir com o mundo [...] potencializa a elaboração das noções de espacialidade e a ampliação da capacidade de orientar-se no espaço. [...]”.

Assim, de acordo com Fonseca (2008, p. 47):

[...] é assim, que, pela via do movimento ou da ação, se estabelecem sinergias de comunicação entre a periferia (corpo) e o centro do corpo (cérebro), isto é, se estabelecem mais eficazes e mais ajustadas redes entre os receptores (proprioceptores musculares, tendinosos e vestibulares, exteroceptores da visão, da audição, do tato, do sentido cinestésico, etc.), o cérebro (como integrador e programador de condutas) e os efetores (glândulas e músculos reflexos, automáticos e voluntários). Mais uma vez se confirma, assim, que o ato mental se processa em uma relação dialética com o ato motor, ambos de constituem em uma totalidade psicomotora em desenvolvimento.

Para Richter (2006, p. 44), nos primeiros anos de vida, a criança se comunica através de gestos e “na criança pequena, a expressão corporal é viva, ou seja, manifesta suas reais sensações, sentimentos e emoções [...]”, até que ela adapte as suas expressões com o seu meio social e cultural. A linguagem corporal, então, revela os pensamentos e sentimentos do indivíduo, através de gestos, olhares, movimentos dos lábios, das mãos, do próprio corpo e, concomitantemente a expressão subjetiva, é a partir do corpo do outro que também o reconhecemos e o compreendemos (Gonçalves, 2011).

Assim, segundo Aragão, Torres e Cardoso (2001), o corpo não é apenas um aparelho físico para deslocamento, e sim está implicado no desenvolvimento integral do indivíduo. É através dos gestos, dos movimentos e da exploração do ambiente que a criança desenvolve a percepção e possibilidades de seu corpo e de suas funções, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social.

2.1 O corpo através do lúdico

O brincar envolve o desenvolvimento global da criança, na medida em que contribui para os aspectos motores, cognitivos, sociais e emocionais. Através do lúdico, o indivíduo reconhece a si mesmo e a sua realidade, além de se expressar e de aprender sobre a comunicação em seu meio social (Garanhani; Nadolny, 2011). Como postula Melo (1994, p. 13), a motricidade, possibilitada por ações concretas, “[...] é o meio de relação sujeito/mundo. O resultado satisfatório desta relação só será possível através das ações corporais que frutifiquem em evoluções motoras, intelectuais e sociais. [...]”.

A consciência corporal também pode ser desenvolvida através da educação sensorial, ou seja, do trabalho corporal que abrange todos os sentidos e movimentos do próprio corpo (Bergé, 1988 *apud* Cavalari, 2005). Além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social, o lúdico e as brincadeiras em que a criança consiga explorar os objetos com o corpo são fundamentais para a estimulação tátil, na medida em que, conforme destaca Cavalari (2005, p. 66), o toque “[...] é base tanto da linguagem como do movimento e todo organismo vivo depende dos estímulos do mundo externo para seu crescimento e desenvolvimento [...]”.

É na escola que a criança passa o maior período e, dentre os seus direitos na Educação Infantil, estão o brincar, o explorar e o conhecer-se e, dessa forma, a corporeidade criança deve ser considerado aspecto central de seu desenvolvimento, sendo que a consciência corporal deve ser estimulada através de gestos, movimentos e brincadeiras (Brasil, 2018). Para Alves e Sommerhalder (2006), olhar para a infância é considerar a brincadeira como comportamento natural da criança e, na escola, o lúdico se constitui como aprendizagem. Assim, de acordo com Richter (2006, p. 34):

[...] pensar a educação e o cuidado das crianças que se encontram na Educação Infantil é pensar numa fase da vida em que se vivenciam as primeiras experiências escolares, concomitantemente às expressões afetivas, emocionais e relacionais extrafamiliares. Tal fato exige a concepção de uma prática pedagógica que conceba a criança como um ser que pertence a um contexto sócio-econômico-cultural, possuidora de uma história de vida e, que apresenta várias dimensões (psicomotora, cognitiva, afetiva e social) a serem desenvolvidas e, que, acima de tudo, são crianças. Por isso, na educação infantil, elas têm direito de se desenvolverem em um ambiente que valorize o mundo da fantasia, da brincadeira, do movimento, do lúdico, no qual muito se aprende.

A partir das brincadeiras, a criança consegue desenvolver o esquema corporal, a organização espacial e a orientação temporal, as quais constituem o reconhecimento do corpo e do espaço ao seu redor, ditando como ela se movimenta e explora o ambiente (Campos *et al.*, 2017). Para Brito (2021, p. 5), o esquema corporal “[...] ocorre de maneira lenta e gradual e depende de as condições oferecidas para a criança conhecer tanto a si quanto ao ambiente de seu entorno” e, assim, a exploração e os movimentos realizados pela criança também dependem das possibilidades oferecidas pelo ambiente. Entretanto, tais espaços e os períodos disponíveis pela escola, muitas vezes, são disponibilizados na hora do recreio e, apesar da brincadeira livre ser permitida, “[...] elas não podem se sujar e, na sala, devem se manter em ordem; sobram-lhes, geralmente, espaço entre a mesa e a cadeira [...]” (Richter, 2006, p. 53).

É com o próprio corpo que a criança se expressa e se comunica com o outro e, como postula Neira (2011 *apud* Lima; Silva, 2020), a Educação Infantil não deve priorizar apenas o conhecimento tradicional e tecnicista, como também deve centralizar a criança, a brincadeira e a sua linguagem corporal no processo de aprendizagem, considerando que o indivíduo é um ser social e também se utiliza do seu corpo para explorar e se comunicar com o ambiente. A criança, assim,

[...] descobre o prazer de brincar com suas mãos, com seus pés, depois com todos os seus segmentos. É o prazer de viver o seu corpo que é essencialmente prazer do movimento em si mesmo, sem outra finalidade. É a aprendizagem progressiva de ‘domínio do corpo’ através do jogo corporal, onde o movimento acompanha as diferentes organizações funcionais, um denominador comum a todas as formas de inteligência (Nunes; Becker, 2000).

No desenvolvimento infantil, então, o brincar deve ser considerado aspecto fundamental, na medida em que possibilita a comunicação, a interação, a exploração e a aprendizagem da criança. É através do lúdico que a criança reconhece o seu corpo, as suas funções e as suas possibilidades de movimento, contribuindo para o conhecimento de seu ambiente e de seus pares e, assim, se desenvolvendo integralmente.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Participantes

Participaram da presente pesquisa cinco crianças de cinco anos de idade matriculadas em uma pré-escola particular na cidade de Franca, interior de São Paulo, e sua participação foi autorizada pela diretora da escola e por seus pais e/ou responsáveis, além das próprias crianças autorizarem a sua participação.

3.2 Aspectos Éticos

O presente artigo é um recorte da pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica (IC) do Centro Universitário Municipal de Franca Uni-FACEF, sendo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

3.3 Instrumentos

Com o objetivo de investigar o nível de consciência corporal e permitir a expressão corporal das crianças em seus movimentos, foram feitos quatro encontros com as crianças, sendo utilizadas as seguintes atividades lúdicas:

1. Mapa Corporal: consiste em realizar perguntas sobre as partes do corpo, como: “Vocês sabem onde fica a cabeça?”; “Onde ficam as orelhas?” “E a boca?”; “Onde fica o pescoço?” “E o ombro?”; “Onde fica a barriga?”; “Qual o tamanho de seu braço esquerdo?” “E do braço direito?”; “Onde fica a mão esquerda?” “E a mão direita?” “Onde fica a perna esquerda?” “E a perna direita?” e “Onde fica o pé direito?” “E o pé esquerdo?”. Em seguida, as crianças se deitarão em um papel pardo no chão e será realizado um contorno de seu corpo, descrevendo cada parte.
2. Dançando conforme a música: consiste em escutar uma música, a qual foi “Estátua”, da cantora Xuxa, e deixar com que as crianças dançam conforme os comandos que ouvirem.
3. Brincando com o corpo: semelhante à brincadeira “batata-quente”, com uma bola, cada criança realizará um comando, como: “pegue a bola e coloca na sua cabeça”; “pegue a bola com a mão direita”; “pegue a bola com a mão esquerda”; “pegue a bola e coloque na

barriga”; “passe a bola para o seu amigo do lado esquerdo”; “passe a bola para o seu amigo do lado direito”; “pegue a bola com as duas mãos e levante os dois braços”; “pegue a bola com as duas mãos e leve os dois braços até o chão”; “pegue a bola com as duas mãos e estique os dois braços para a frente de seu corpo” e “pegue a bola e coloque entre os dois pés”.

4. Registro do movimento: consiste em cada criança, segurando lápis de cor, realizar movimentos e desenhos livres em um papel branco no chão, registrando o percurso de seu corpo.

3.4 Coleta dos dados

A realização das atividades foi agendada de acordo com o cronograma escolar e a disponibilidade dos participantes e foram aplicadas coletivamente.

3.5 Análise dos dados

Por meio das atividades realizadas, foram verificadas quais partes do corpo as crianças participantes reconheciam, ou seja, qual o nível de consciência corporal destas e sua adesão a atividades que permitiam a expressão e o movimento corporais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira atividade realizada é denominada “mapa corporal”. Durante as perguntas, as crianças conseguiram responder onde ficava cada parte de seu corpo, indo além nas respostas, como por exemplo “*sabe o que eu tô enxergando? Eu tô enxergando eu mesma, meu pé, minhas orelhas [...]*”, “*eu posso ouvir o [colega], até eu mesmo [...] eu posso ouvir até a lagartixa*”, “*se a gente não tivesse [o pescoço], a gente não ia nem conseguir respirar*”.

Para Rosa Neto *et al* (2011, p. 2), a imagem que a criança possui de seu próprio corpo é a síntese “[...] de todas as mensagens, de todos os estímulos [...] que permitam à criança diferenciar-se do mundo exterior, e de fazer o “eu” o sujeito de sua própria existência [...]”, representando, dessa forma, o núcleo de toda a sua organização enquanto sujeito.

Após as perguntas, cada criança se deitou em um pedaço de papel pardo e o seu corpo foi contornado e descrito em cada parte. As crianças demonstraram interesse em perceber o seu corpo e compreender o corpo dos colegas ao prestarem atenção na vez dos outros alunos. Tal atividade auxilia no desenvolvimento do esquema corporal, da lateralidade e da noção que o próprio corpo ocupa no ambiente. Segundo Almeida e Passini (2008 *apud* Brito, 2021), a partir das referências dos lados e das partes dos corpos, a criança desenvolve memória corporal, o que auxilia nas referências espaciais que ela adquire. A relação entre o corpo e espaço é discutida por Wallon (1975 *apud* Rezende; Palma, 2021, p. 98) e, para o autor:

[...] o processo de diferenciação pelo qual a criança passa, ao interagir com o mundo, assim como a elaboração da imagem corporal e do esquema corporal, potencializa a elaboração das noções de espacialidade e a ampliação da capacidade de orientar-se no espaço.

Na segunda atividade, as crianças dançaram a música “Estátua” da cantora Xuxa, a qual apresenta “comandos” para serem feitos em partes do corpo. As crianças sabiam a letra e pediram para repetir e, ao final, diziam “*eu sei o que a música fala, ela fala para colocar a mão na cabeça, na cintura, um pé na frente [...]*”. No momento da “estátua”, três meninos se abraçaram e conseguiram ficar imóveis.

No movimento, as crianças se expressam, conhecem mais sobre o seu corpo e interagem socialmente, transformando o seu movimento em “comportamento significativo” (Santos; Pasuch, 2011, p. 19). Além disso, as possibilidades de movimentos, de acordo com Nóbrega (2008, p. 146) demonstram que:

[...] o corpo sabe! No entanto, não podemos realizar dois movimentos idênticos, pois, mesmo sem nos darmos conta, o nosso corpo e sua estrutura perceptiva (sensório-motora) estão o tempo todo se reorganizando ou se auto-organizando, gerando sempre novas interpretações para o movimento, novas emergências, micro processos. No macro, aos olhos do observador, parece não haver novidades, mas no micro há sempre novas emergências, tudo se renova constantemente.

Para a atividade “brincando com o corpo”, a bola iria parar na mão de cada criança e ela teria que realizar um comando com a bola. As crianças demonstraram interesse e conseguiram realizar todos os movimentos e, após todos realizarem o comando, as crianças disseram “*olha, eu consigo equilibrar a bola na*

ponta do meu dedinho”, “agora vamos equilibrar a bola no joelho, e agora no pé” e todos tentaram e conseguiram imitar os mesmos movimentos.

Para Rezende e Palma (2021), na brincadeira a criança se utiliza de suas funções psicológicas como percepção, memória e imaginação, além de interagir com as pessoas a sua volta.

Na última atividade, denominada “registro do movimento”, cada criança possuía a sua vez de realizar movimentos e desenhos livres em um papel no chão e, assim que uma acabava, outra criança começava o seu registro. As crianças demonstraram boa noção de espaço, embora, algumas vezes, desenhassem por cima do registro do colega. Ao final, os alunos pediram para que a atividade fosse realizada em grupo. De um lado, as meninas desenharam flores e casinhas e, de outro, os meninos pintaram um pedaço do papel inteiro todos juntos.

Como postula Richter (2006, p. 36),

A dimensão subjetiva do movimento deve ser acolhida no cotidiano da educação infantil, permitindo e propiciando que a criança explore os movimentos como forma de se comunicar, fazendo conhecer ideias, emoções, sentimentos, ou seja, expressando-se. Nesse sentido, devemos ampliar as possibilidades expressivas do movimento nas diversas formas de interação da criança, seja em brincadeiras, danças, teatros, etc. As manifestações de gestos e movimentos vinculados à cultura com que a criança convive também devem ser realçadas no espaço da educação infantil.

Dessa forma, as crianças demonstraram um bom nível de consciência corporal ao responder as perguntas, demonstrar interesse nas atividades e explorar as possibilidades de movimento e de expressão de seu corpo. Le Bouch (1986 apud Melo, 1994) postula que as atividades na idade pré-escolas devem ser voltadas para o desenvolvimento motor, promovendo, assim, uma organização da imagem corporal e o desenvolvimento do esquema corporal e, assim como foi observado com as crianças, o lúdico é fundamental para o desenvolvimento da consciência corporal, na medida em que permite o conhecimento e a exploração das possibilidades de movimento com o corpo e de interação com o ambiente e com o próximo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência corporal se define pelo conhecimento e reconhecimento do próprio corpo, de suas funções, de suas sensações e possibilidades de gestos e movimentos. Na infância, principalmente, é com o corpo que a criança manifesta as suas necessidades e explora e se comunica com o seu ambiente, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional.

O presente artigo teve como objetivo investigar o nível e desenvolver a consciência corporal de crianças na pré-escola, bem como realizar atividades que promovam a exploração e os movimentos corporais e, para tanto, foram realizadas quatro atividades com crianças de cinco anos de idade. Os resultados mostraram que as crianças possuem um bom nível de consciência corporal, na medida em que reconhecem e mostram as partes do corpo e as suas funções. Além disso, foi observado que as crianças demonstraram interesse em atividades que permitam a expressão e o movimento corporais.

Dessa forma, faz-se relevante o tema da pesquisa e a possibilidade de estimular e promover atividades que desenvolvam a consciência corporal infantil, pois, considerando o desenvolvimento integral da criança, o corpo deve ser levado em conta em todas as etapas de crescimento e amadurecimento físico, cognitivo, afetivo e social do indivíduo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. O brincar: linguagem da infância, língua do infantil. **Motriz Revista de Educação Física**. 2006. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/100>. Acesso em: 12 abr. 2024.

ARAGÃO, Marta Genú Soares; TORRES, Alessandra Neves; CARDOSO, Cintia Karine Nascimento. Consciência corporal: uma concepção filosófico-pedagógica de apreensão do movimento. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, 2001. Disponível em <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/416>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. 2018.

BRITO, Isabela Sarah Trigueiro Custódio de. **Descobrimo o corpo na educação infantil**: a construção da consciência corporal na infância. Campina Grande: Realize, 2021. Disponível em

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA109_ID787_06072021154226.pdf. Acesso em: 04 abr. 2024.

CAMPOS, Sara Domiciano Franco de et al. O brincar para o desenvolvimento do esquema corporal, orientação espacial e temporal: análise de uma intervenção.

Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 25, n. 2, p. 275–285, 2017.

Disponível em:

<https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/996>. Acesso em: 12 abr. 2024.

CAVALARI, Thaís. **Consciência corporal na escola**. Campinas: Edunicamp, 2005.

Disponível em

<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=470291>. Acesso em: 10 abr. 2024.

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

FREITAS, Clariane do Nascimento de; CORSO, Helena Vellinho. A psicopedagogia na educação infantil: papel das brincadeiras na prevenção das dificuldades de

aprendizagem. **Revista psicopedagogia**, v. 33, n. 101, São Paulo. 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862016000200010&script=sci_arttext)

[84862016000200010&script=sci_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862016000200010&script=sci_arttext). Acesso em: 15 abr. 2024.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de F. O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança. In: **Caderno de formação**: didática dos conteúdos formação de professores / Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

GONÇALVES, Rafael Ramos. Subjetividade e linguagem na obra de Merleau-Ponty. **Psicologia USP**, v. 22, n. 3, jul 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pusp/a/wp5ZvpGStVyCLbFwDBq7bZv/?lang=pt&format=html#>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes**. 4 ed, v. 8. São Paulo: Summus, 1980.

LIMA, George Almeida; SILVA, Maria Lucilélia Gonçalves da. Linguagem corporal e comunicação: a criança e o brincar. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e**

Tecnologia, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 969–974, 2020. Disponível em:

<https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/884>. Acesso em: 13 abr. 2024.

MELO, José Pereira de. **Desenvolvimento da consciência corporal**: uma experiência da Educação Física na idade pré-escolar. 1994. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas,

SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1586587>. Acesso em: 10 abr. 2024.

ROSA NETO, Francisco et al. O esquema corporal de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, m. 1. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/KPQJH7wJjnxXXCZDm7Wnkpp/?format=html#>. Acesso em: 15 abr. 2024.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 13, p. 141-148, 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/epsic/a/4WhJkzJ77wqK6XCvHFwsqSD/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

NUNES, Ana Luiza Ruschel; BECKER, Liane Silveira. Corpo, movimento e ludicidade: uma contribuição ao processo de alfabetização. **Educação**, v. 25, n. 2, p. 21–30, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/4762>. Acesso em: 13 abr. 2024.

REZENDE, Suelene de; PALMA, Rute Cristina Domingos da. **As brincadeiras e as noções espaciais na educação infantil**. 2021. Disponível em <https://downloads.editoracientifica.org/articles/210404430.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2024.

RICHTER, Leonice Matilde. **Movimento corporal da criança na educação infantil: expressão, comunicação e interação**. 2006. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13991>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SANTOS, Adriana Pacheco da Silva; PASUCH, Jaqueline. O desenvolvimento corporal na educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 2, p. 16–25, 2011. Disponível em <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9092>. Acesso em: 15 abr. 2024.

**A IMPORTÂNCIA DO LIVRE BRINCAR NA ESCOLA E SUAS REPERCUSSÕES
NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS EM FASE PRÉ -
ESCOLAR: uma ressignificação do ambiente escolar**

Ingrid Rodrigues Vicente
Graduanda em Psicologia – Uni-FACEF
ingridrodriguesvicente@gmail.com

Irma Helena Ferreira Benate Bomfim.
Doutora em Psicologia – USP
irmabenate@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo caracteriza-se como parte de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvido pelo programa de Iniciação Científica do Centro Universitário Municipal de Franca, com o objetivo geral de conhecer a experiência do brincar livre no ambiente escolar do ensino infantil e com objetivo específico de caracterizar o tipo e a qualidade do brincar presentes na escola. Frente a essa demanda o presente artigo é recorte e abarcará o conteúdo sobre o tema encontrado em autores que versam sobre essa temática.

Frente à propagação da utilização de dispositivos tecnológicos e os impactos da pandemia do covid-19, é evidente os grandes desafios e esforços para a continuidade dos processos de aprendizagem aconteça assim como a interação social das crianças, e a retomada do brincar livre para as crianças. Nesse cenário, o sistema educacional seus participantes estão revendo métodos educativos de maneira contínua, na tentativa de encontrar abordagens efetivas para enfrentar essas questões fundamentais.

O presente artigo teve origem no desejo de explorar as diversas possibilidades do mundo lúdico e da imaginação relacionadas ao ambiente escolar, que é um local propício para a criação, o surgimento de ideias inovadoras e a transformação, considerando que “a própria escola comporta em si as forças motrizes da mudança, da superação que podem ser potencializadas por estratégias de gestão” (Padilha, 2014, p.25).

A justificativa para a escolha deste tema é examinar e compreender se a utilização do brincar livre como instrumento pedagógico pode contribuir para o aprendizado dos alunos, para o desenvolvimento cognitivo e para o processo de maturação psicológica.

Também é de interesse deste estudo compreender sobre o brincar e identificar a eficácia e benefícios dessa experiência como forma de comunicação das crianças e assim acessar seus anseios e dificuldades diante da aprendizagem. A metodologia utilizada abarca uma revisão bibliográfica baseada no referencial teórico Psicanalítico, em específico as contribuições de Winnicott.

Ao analisar os aspectos históricos da educação, foi possível verificar que durante o século XX, o propósito da escola e do ensino era formar indivíduos para desempenharem determinados papéis sociais que eram valorizados naquela época. Esse entendimento levanta questionamentos sobre a influência dos determinantes sociais e das teorias deterministas que destacam o poder das grandes estruturas sociais dominantes de cada período e sua repercussão nas instituições sociais, como as escolas. Portanto, é possível considerar que a forma como a educação é conduzida atualmente, sua organização e as interações sociais estão fundamentadas em características como essas.

Neste ambiente comparativo e competitivo, as avaliações escolares frequentemente priorizam a produtividade cognitiva em áreas específicas. Se um aluno se destaca nessas áreas, ele é rotulado como inteligente, mas se não obtém sucesso, tende a internalizar a ideia de que sua dificuldade de aprendizado é uma falha só sua e permanente, desconsiderando suas habilidades em outras áreas menos valorizadas, como as humanas, filosóficas, culturais e artísticas.

É fundamental considerar as dinâmicas de poder, a disciplinarização e a domesticação dos corpos e das vontades. Em uma sociedade cujo objetivo é a produtividade exacerbada, e em um contexto escolar no qual parte da educação é voltada para a domesticação, surge a questão: seria possível incluir atividades como o brincar livre e outras práticas que estimulem a criatividade, a autonomia e a subjetividade do indivíduo?

Atualmente segundo a Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024, no artigo 3º “é dever do estado, da família e da sociedade proteger, preservar e garantir

o direito ao brincar a todas as crianças”. Ou seja, já é reconhecido por lei a importância do brincar na infância.

A escola deve ser pensada como um ambiente onde ocorre uma convergência cultural, segundo Winnicott (2022) a cultura, entendida como os costumes transmitidos de geração para geração, é algo compartilhado pela humanidade, que pode ser enriquecido por contribuições de diferentes grupos e acessível a todos, desde que haja um espaço para depositar o que é descoberto. A escola pode desempenhar esse papel de ser um local para o acúmulo cultural, de proporcionar novas experiências, crescimento e amadurecimento, desde que essa prática seja oportunizada.

A escola, enquanto ambiente que facilita e promove espaços criativos, pode utilizar o brincar livre, sem restrições pedagógicas, para proporcionar ao indivíduo em fase de desenvolvimento um ambiente de amadurecimento e validação de suas ideias. Dessa forma, a criança, em total sintonia consigo mesma, pode demonstrar mais interesse, disposição e engajamento em todas as atividades escolares: tanto as pedagógicas quanto as artísticas, sociais, culturais e emocionais, contribuindo para um aprendizado mais significativo e para o desenvolvimento de sua autonomia.

2 O BRINCAR NA PSICANÁLISE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Diversos autores relevantes da psicanálise contribuíram para os métodos análise infantil, a brincadeira seria uma forma de associação livre para o público infantil.

O primeiro registro da psicanálise com crianças foi a partir da publicação do caso “O Pequeno Hans” estudado e analisado por Freud, entretanto, foi um caso considerado por ele mesmo de forma não convencional, pois viu o paciente apenas uma vez e se correspondia com o pai para dar seguimento ao trabalho. (Lopes, 2005).

Conforme Freud (1974), a vida da criança se divide em três fases distintas: a primeira infância, que se encerra por volta do quinto ano de vida; a fase da latência, que se estende até a puberdade; e a fase da puberdade, que perdura até a idade adulta. Cada uma dessas fases representa a predominância de diferentes sentimentos para a criança e um nível de desenvolvimento pulsional alcançado.

O desfecho de semelhante luta individual, do ego infantil com um desejo pulsional que lhe é indesejável, depende do poder relativo dos sentimentos isolados, portanto, da disponibilidade da libido em relação ao desejo pulsional, comparada com a energia contrária da tendência de recalçamento estimulada pelo superego. (Freud, 1974, p.52).

A criança é um ser único, e suas ações e comportamentos não são tão simples de serem compreendidos nem por ela mesma. Nessa fase do desenvolvimento, a criança ainda está explorando o mundo, se adaptando a cada nova experiência e, assim, gradualmente construindo sua personalidade.

A vida psíquica da criança é caracterizada por um dinamismo constante, e o resultado desses movimentos e conflitos entre os impulsos pulsionais e as exigências do superego frente à realidade resulta no desenvolvimento da personalidade desse indivíduo em formação.

A psicanálise destaca que a criança possui desejos e que muitas de suas ações podem ser explicadas por esses desejos, os quais frequentemente não são considerados no processo educativo. É comum que pessoas leigas vejam esse processo como sinônimo de restrição, cerceamento ou adestramento, o que pode ser prejudicial em vez de benéfico para lidar com dificuldades de aprendizagem, muitas das quais estão relacionadas ao ambiente escolar. Não deveria ser exigido que crianças se comportem como adultos no ambiente escolar (Freud, 1974).

As crianças possuem um desejo natural de explorar e experimentar tudo o que é novo. Portanto, é crucial validar suas curiosidades e desejos, especialmente em um ambiente educacional e pedagógico. É necessário sim verificar até onde é espaço de expressão de desejos, e assim limites também podem ser estabelecidos.

Melanie Klein observou que, devido à limitação das crianças em se expressarem verbalmente, é viável estabelecer uma comunicação através de brinquedos e recursos gráficos. A partir de suas observações, Klein notou

manifestações intensas do inconsciente nas falas, sonhos e brincadeiras das crianças. (Gueller; Souza, 2020).

Através da análise das crianças, Klein identificou mecanismos cruciais para compreender o jogo infantil. Ela notou a presença de um certo sadismo, a atuação intensa do superego da criança e um forte sentimento de culpa. (Gueller; Souza, 2020).

Ao analisar crianças com dificuldades para brincar, Klein reconheceu que nessas situações a natureza do jogo era predominantemente persecutória. Parecia que essas crianças tinham dificuldade em expressar-se ou em canalizar suas angústias para objetos substitutos. Essas angústias emergiam na relação com o objeto primário. (Gueller; Souza, 2020).

Portanto, a brincadeira infantil é uma maneira da criança depositar e expressar seus sentimentos e preocupações. Essas questões expressas durante a brincadeira posteriormente se refletirão no desenvolvimento psíquico e em aspectos da personalidade da criança.

Para Winnicott o desenvolvimento psíquico da criança inicia-se desde o nascimento com seus primeiros contatos com o mundo externo, a função do objeto primário é essencial nessa fase, para que haja uma apresentação adequada do mundo para o bebê, esse cuidado inicial culminará em avanços de desenvolvimento como a capacidade de estar só, capacidade de elaboração dos sentimentos e principalmente na qualidade do brincar daquela criança. (Nasio, 1995).

“Essas experiências com a mãe são vitais para a construção e manutenção da saúde psíquica do bebê, pois, por meio delas, ele pode experimentar tanto sua corporeidade como o sentimento de continuidade da vida” (Bomfim, 2015, p.34).

Neste sentido, a forma como o ambiente e a mãe se relacionam com o bebê pode exercer uma influência significativa em sua vida psíquica e ter consequências importantes no futuro, incluindo a influência na formação da personalidade. Essa interação inicial é crucial para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, moldando sua percepção de si mesma, dos outros e do mundo ao seu redor.

Para Winnicott (2022), o brincar é algo global presente em todas as culturas e é essencial para o bem-estar, refletindo uma área da saúde, contribuindo para o desenvolvimento e promovendo interações sociais. Brincar possibilita uma forma de comunicação.

A atividade lúdica, como um fenômeno intrínseco e global, além de ser uma maneira de se expressar e se comunicar, tem um potencial subutilizado que deveríamos explorar mais. Todos nós temos uma predisposição natural para o brincar, seja no passado, no presente ou até mesmo sem nos darmos conta. Na perspectiva winnicottiana, o brincar não é apenas uma ocupação infantil; é um espaço essencial para o desenvolvimento pessoal. É uma atividade séria e significativa, relevante tanto no contexto terapêutico quanto em outros ambientes como casa, rua ou escola. O ato de brincar é fundamental, pois constitui a essência da comunicação infantil.

Pode-se caracterizar que a criança engajada na brincadeira se encontra em um estado que lhe é desafiador de abandonar e não aceita interrupções com facilidade. “Essa área do brincar não é a realidade psíquica interna. Ela é externa ao indivíduo, mas não é o mundo externo” (Winnicott, 2022, p.89).

A atividade lúdica abrange duas áreas, a interna e a externa, não se limitando apenas ao que está ocorrendo no momento ou ao objeto em uso. Na verdade, trata-se da habilidade de investir nessa ação os sonhos, fantasias e a necessidade de representá-los de maneira significativa e gratificante dentro do mundo interior da criança.

Winnicott desenvolve a teoria do brincar pensando na relação mãe-bebê de modo que a evolução dessa relação representa a capacidade da criança conseguir simbolizar, ou seja, brincar. Inicialmente o bebê e objeto (brinquedo) são um só, o bebê tem uma experiência subjetiva com esse objeto, e é papel da mãe apresentar e tornar real a relação entre bebê e objeto. (Winnicott, 2022).

A partir disso “o objeto é repudiado, aceito de novo e objetivamente percebido. Esse processo complexo depende profundamente da presença de uma mãe ou da figura materna preparada para participar e devolver o que é abandonado” (Winnicott, 2022, p. 82). Dessa forma, a mãe desempenha o papel de intermediária

entre o que é subjetivo, a realidade, e o reconhecimento e validação dessa experiência.

A confiança entre mãe e bebê estabelece um espaço fascinante, onde o bebê pode vivenciar uma sensação de onipotência. (Winnicott, 2022).

O brincar, na realidade, se baseia na precariedade do interjogo entre realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. Essa é a precariedade da própria magia, a magia advinda da intimidade, de um relacionamento que mostra ser confiável. Para ser confiável, o relacionamento deve ser motivado pelo amor materno, pelo amor-ódio nutrido pela mãe ou pela relação de objeto, e não pelas formações reativas (Winnicott, 2022, p.83).

O brincar genuíno é aquele que contribui para a formação do indivíduo, é aquele que se desenvolve a partir de laços de confiança, onde a criança é quem dita as regras do jogo, e a pessoa que cuida dela pode estar preparada para explorar a realidade e a fantasia por meio da brincadeira subjetiva da criança, ou não.

Em sua teoria traz ainda uma próxima característica do brincar que “é estar sozinho mesmo na presença de alguém” (Winnicott, 2022, p.83.) Refere-se a criança que brinca pensando que a pessoa que ela confia está presente para ela mesmo quando esta é esquecida.

E por último a mãe brinca com a criança trazendo elementos do seu mundo para a criança que pode apreciá-los ou não. “Dessa maneira, o caminho está preparado para que um brincar comum ocorra no interior de um relacionamento” (Winnicott, 2022, p.84).

Num outro enfoque a instituição escolar, enquanto ambiente de ensino, pode se comprometer a oferecer oportunidades para o brincar, criando uma conexão entre a realidade e a fantasia, ao mesmo tempo em que apresenta o mundo e valida a subjetividade dos alunos. Assim, torna-se um espaço potencial para a formação de identidades.

O objeto transicional desempenha um papel crucial na vida do indivíduo, pois permite que a criança internalize suas questões e sentimentos em um objeto específico, ao qual damos o nome de objeto transicional. Esse objeto é

escolhido pela criança como algo significativo, tornando-se um depositário para suas emoções, sentimentos e alegrias infantis. (Winnicott, 2022).

É importante ressaltar que o objeto transicional não é necessariamente utilizado como um brinquedo em sua função convencional de jogo. Em vez disso, ele serve como um meio pelo qual a criança atribui significado a algo, não sendo restrito aos espaços de brincadeira, mas permeando outros aspectos de sua vida, ocupando um espaço de fenômenos transicionais. (Winnicott, 2022).

Especialmente ao lidar com crianças em idade de desenvolvimento, é crucial ter consciência dessa concepção do brincar e do brinquedo como pertencentes a um mundo tanto interno quanto externo.

A transição da primeira infância na creche ou no jardim de infância é um período de extrema importância para a criança. Quando inserida em um ambiente educacional de qualidade, inúmeras habilidades podem emergir, pois o desenvolvimento integral da criança requer espaços que ofereçam oportunidades significativas para interações e trocas que atendam às suas necessidades. (Pestana, 2012).

O educador torna-se então o elemento essencial na construção desta relação, uma vez que é ele o agente de transformação da criança, e aquele que mais contribui para isso, orientando as suas ações, fazendo-o passar da intenção à ação (Pestana, 2012, p.29).

A escola, quando aliada aos conhecimentos da psicologia, da psicanálise e comprometida com a educação, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento saudável do indivíduo, tanto em relação a si mesmo quanto em suas interações interpessoais. Ela proporciona um ambiente que facilita a integração entre a experiência interior do sujeito e a experiência daquilo que ele se tornará no mundo. Esse processo, que tem início na infância, estende-se ao longo da vida e nunca cessa, sendo mediado por figuras que podem ser ou não significativas.

É crucial estabelecer um equilíbrio entre as demandas acadêmicas de um ambiente escolar e uma abordagem que não induza à submissão, mas sim que promova um espaço propício para o florescimento da criatividade. Um ambiente escolar que seja considerado suficientemente bom, e que permita o brincar como uma maneira de explorar, dar significado e, acima de tudo, de ser, torna-se um ambiente saudável para a aprendizagem.

A criatividade, nesse contexto, representa um impulso vital, uma abordagem para uma vida mais saudável. Reflete a maneira como o sujeito interage com o mundo exterior, e o ambiente em que está inserido exerce uma influência direta nesse processo. Em ambientes onde as relações de submissão estão implícitas, é provável que a criatividade seja restringida, impedindo o pleno desenvolvimento dessa capacidade.

É necessário a criatividade sendo espontâneo para um desenvolvimento vital. “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto têm a liberdade para ser criativos” (Winnicott, 2022, p.91). As relações primárias desempenham um papel fundamental no manejo adequado do bebê, oferecendo suporte para sua integração e desenvolvimento. Por outro lado, as relações secundárias têm a responsabilidade de incentivar gestos espontâneos e cultivar a criatividade, os ambientes educacionais são espaços potenciais para essa promoção.

3 O LIVRE BRINCAR NA ESCOLA

A aprendizagem pode ser desenvolvida de várias formas no contexto educacional. As teorias construtivistas nos ensinam que as crianças adquirem conhecimento de forma ativa, participando ativamente na criação e construção de algo. As experiências de aprendizagem mais significativas ocorrem quando a criança está engajada nesse processo de criação, essencialmente aprendendo através da prática de criar. (Resnick, 2020).

As perspectivas sócio históricas nos apresentam a noção de que o ambiente desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, onde a linguagem, afetividade e práticas sociais estão intrinsecamente ligadas. O contexto social é um princípio fundamental no processo de desenvolvimento. (Horn, 2017).

Nesse sentido, destaca-se o papel da escola como um ambiente de aprendizado que vai além do indivíduo, reconhecendo que a aprendizagem não é exclusivamente responsabilidade do aprendiz. A aprendizagem significativa emerge de uma variedade de contextos, não se limitando apenas à sala de aula e às atividades acadêmicas. Ela se desdobra no social, nas interações estabelecidas e

nos momentos que adquirem significância dentro do ambiente escolar. Isso ocorre como resultado de uma interseção de diversos fatores.

Em 1837, Friedrich Froebel instituiu o primeiro jardim de infância do mundo na Alemanha, introduzindo uma abordagem de aprendizagem diferente das existentes até então. Antes de Froebel, as escolas empregavam métodos baseados na transmissão do conhecimento, nos quais os alunos assumiam um papel passivo enquanto os professores transmitiam as informações, conforme observado por (Resnick, 2020).

Froebel elaborou um modelo educacional interativo, no qual as crianças tinham a oportunidade de interagir com objetos e materiais em seu entorno. Seu objetivo era que as crianças compreendessem o mundo ao seu redor, reconhecendo que uma maneira de alcançar isso “era permitindo que elas criassem modelos do mundo, a fim de “recriar” o mundo através de seus próprios olhos e com suas próprias mãos” (Resnick, 2020, p.8).

Assim, no jardim de infância, a aprendizagem deveria incorporar a noção de criatividade e engajamento com as atividades, promovendo um ambiente mais lúdico e atrativo.

As transformações no conceito de lúdico ao longo do tempo são numerosas. As atividades relacionadas ao brincar e sua presença nos ambientes escolares variam de acordo com as épocas históricas. (Santos; De-Carvalho, 2018).

Uma análise histórica revela que as brincadeiras passaram a ser vistas sob uma perspectiva psicopedagógica, sendo compreendidas por meio de diferentes concepções teóricas. (Santos; De-Carvalho, 2018).

A ludicidade amplia seu prisma epistêmico e assume a função de potencializar o resgate histórico da importância do brincar para a otimização de habilidades sociais, afetivas, perceptivas e cognitivas, essenciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo frente aos desafios experiências por ele tanto dentro quanto fora da escola (Santos; De-Carvalho, online, 2018).

Portanto, reconhece-se a importância de atividades lúdicas que visam o desenvolvimento das habilidades intrapessoais e interpessoais do indivíduo. No entanto, é crucial ressaltar que as diferentes habilidades serão desenvolvidas ou não dependendo da forma como o professor optar por incorporar a ludicidade na sala de aula.

Segundo Santo (2017) nos jogos e brincadeiras dirigidos, o mediador orienta os alunos com instrumentos e instruções para resolverem uma determinada atividade. Dessa forma, as crianças aprimoram habilidades especializadas como atenção, concentração, entre outras.

Por outro lado, o jogo espontâneo e não orientado proporciona um ambiente para um mundo fantástico e imaginativo, “estruturas mentais altamente imaginativas podem ser estimuladas pelos jogos para o desenvolvimento da criatividade” (Sparremberger, p.13, 2010).

É durante o ato de brincar que se apresenta a oportunidade para a criança resolver alguns desafios que enfrenta, já que, ao imitar situações do seu cotidiano e através da imaginação, ela consegue reinterpretar essas situações. (Sparremberger, 2010).

Assim, os benefícios do jogo e das atividades lúdicas na escola são diversos, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades cognitivas essenciais e para o amadurecimento por meio da oportunidade de uma expressão imaginativa que tenha significado para a criança, em relação às situações que ela vivencia. Dessa forma, essas situações podem ser exploradas e resolvidas.

A prática do brincar impulsiona tanto o desenvolvimento da criatividade quanto da subjetividade. Portanto, possibilita situações descontraídas que a escola pode incorporar, embora isso possa parecer contrário aos seus princípios tradicionais de formação. No entanto, a escola também desempenha um papel na formação da personalidade do indivíduo para lidar com o mundo. (Pedroza, 2005).

Acrescentar um ambiente lúdico na escola implica em um tipo de aprendizado recíproco entre professor e aluno, onde é exigida do professor a habilidade de participar ativamente das brincadeiras. Isso contrasta com o ambiente tradicional da sala de aula, pois na brincadeira ambos aprendem juntos. (Pedroza, 2005).

A integração do mundo imaginativo e o significado da brincadeira, considerando-a como uma forma de comunicação e expressão cultural, assim como às artes. Implica na formação de um indivíduo com valores mais humanos, menos orientado para a reprodução do sistema em que está inserido.

No século XX, observavam-se várias formas de exclusão nas escolas. Hoje, no século XXI, ainda lidamos com desafios como bullying, medicalização e violência nesse contexto. Ainda é comum nas práticas escolares tentar encaixar o aluno em um molde específico, com padrões fixos de comportamento e relacionamento. Tanto na história da psicologia quanto da pedagogia, há evidências de uma abordagem educacional que tende a patologizar e diferenciar os alunos, com uma focalização no indivíduo. No entanto, é importante ter cautela para não superestimar aspectos tão rígidos como esses, que tendem a contribuir para a visão dos problemas de aprendizagem como exclusivamente individuais. Muitas vezes, esses problemas têm suas raízes no contexto social e raramente são puramente biológicos. (Sousa, 2021).

Tanto a psicologia como a psicanálise e a educação podem contribuir contextualizando os diversos fenômenos e trabalhando com eles nas instituições de ensino, ponderando toda a sua complexidade. Seria, assim, possível desnaturalizar alguns conceitos (e preconceitos) que escoram as discriminações de raça, de gênero, de classe, de religião, dentre tantos outros (Sousa, 2021, p.22).

A educação infantil e o jardim de infância desempenham um papel fundamental na promoção dessa desconstrução. Transformar a escola, com o apoio da psicologia, em um ambiente onde as subjetividades possam se manifestar e se interconectar através de experiências é essencial. Nesse contexto, os indivíduos têm a oportunidade de reconhecer suas próprias habilidades e descobrir sua identidade. A partir desse autoconhecimento, surge a possibilidade de reconhecer o outro como um sujeito com suas próprias habilidades, dificuldades e diferenças. O ato de brincar, como forma de expressão, é uma efetiva intervenção para facilitar esse processo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a revisão na literatura em questão, ficou evidente entre os autores que a infância é uma fase de múltiplos desdobramentos no desenvolvimento, abrangendo aspectos físicos, psíquicos e sociais. As teorias psicanalíticas, embora apresentem variações entre os autores, compartilham um princípio fundamental: o psiquismo humano busca encontrar um lugar e uma

identidade, primeiramente reconhecendo a própria existência, para então estabelecer-se como indivíduo. Essas motivações podem ser influenciadas pelas figuras parentais, por fatores internos e externos, ou até mesmo pela cultura em que está inserido.

Esse impulso em direção ao autoconhecimento e à construção da identidade surge do funcionamento psíquico desde o nascimento, Winnicott (2022), propõe a ideia da necessidade da "apresentação do mundo" e argumenta que, para sustentarmos nossa identidade, é essencial desfrutar de uma área de experiência. Para a criança, e posteriormente para o adulto, o ato de brincar e o uso de objetos podem cumprir esse papel. Assim, o brincar se torna uma expressão de saúde e vitalidade. Nesse sentido, a criança que consegue brincar estaria plenamente conectada com sua essência, tendo espaço na realidade para expressar suas angústias, sentimentos e fantasias sem culpa.

A criança que tem a oportunidade de brincar e expressar-se livremente melhora seu desempenho nas atividades que o mundo lhe apresenta. Na primeira infância isso é essencial, quando a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades sociais são fundamentais. Além disso, o brincar pode servir como uma forma de regulação emocional, pois a criança que brinca canaliza sua energia e agressividade de forma saudável e criativa durante as brincadeiras.

Conclui-se, portanto a partir desses autores, que é crucial promover a inclusão do brincar livre no ambiente escolar. Os espaços de brincadeira na escola são fundamentais e há um movimento histórico dedicado a ampliar a atenção dada a esses ambientes infantis, onde a criança possa ser tratada de acordo com sua idade, e não como um adulto em miniatura. Ressalta-se para próximas pesquisas a necessidade de investigar como são as práticas de brincadeira na escola, e entender como a equipe docente compreende e utiliza essa abordagem como método para se conectar com as crianças.

Relembrando que, ao discutir sobre o brincar, é crucial considerar a ideia de um brincar livre e criativo. Esse tipo de brincadeira surge como uma expressão única da criança que a pratica, sendo uma manifestação genuína de sua individualidade. Embora o exercício das funções cognitivas seja essencial, e os

jogos pedagógicos possam ajudar nesse aspecto, estamos aqui falando de um brincar que é um método em si, como comunicação, linguagem, com significado e eficácia exclusivos para aquele que brinca e o cria. Esse tipo de brincar não deve ser ditado por ordens ou correções sobre como deve ser realizado. Trata-se de um brincar criativo, uma forma de expressão, e não um processo mecanizado voltado para a submissão ou só com o objetivo recreativo de passa tempo.

Ao promover um ambiente onde as atividades façam sentido para a criança, como é o brincar livre e criativo, a aprendizagem pode ser significativamente impulsionada e aprimorada. Quando há um espaço onde a criança se sente espontânea, confortável e incentivada a ser ela mesma, as demandas que surgem desse ambiente de interação, troca e criatividade podem conduzir ao que se chama de aprendizagem por significação e uma integração simbólica mais profícua.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, Irma Helena Ferreira Benate; BARBIERI, Valéria. Narrativas maternas: um estudo transcultural com mulheres brasileiras e francesas. **Natureza Humana-Revista Internacional de Filosofia e Psicanálise**, v. 17, n. 2, 2015.

BRASIL. Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024. Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças; e altera a lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022. (Marco Civil da Internet). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 2024, n. 56, p. 3 mar. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.826-de-20-de-marco-de-2024-549316819>. Acesso em: 22 abr. 2024.

FREUD, Anna. **Psicanálise para pedagogos**. Tradução de Luís Pignatelli. Santos: Praça da Independência, 1974.

GUELLER, Adela Stoppel de; SOUZA, Audrey Setton Lopes de. Melanie Klein e o brincar levado a sério: rumo à possibilidade de análise com crianças. In: GUELLER, Adela Stoppelde; SOUZA, Audrey Setton Lopes de. **Psicanálise com crianças: perspectivas teórico-clínicas**. 2. ed. São Paulo: Artesã, 2020. cap. 6, p.

HORN, Maria da Graça Souza. A organização dos espaços e dos materiais e o cotidiano na educação infantil. In: HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017. cap 1, p. 17-22.

HORN, Maria da Graça Souza. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: brincar e interagir. In: HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017. cap 2, p. 23-

25.

LOPES, Katlyn Regina. Psicanálise com crianças: Quando o brincar é dizer. **Revista Vernáculo**, v. 1, n. 14/15/16, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/viewArticle/1744>. Acesso em: 7 ago. 2023.

NASIO, Juan Davi. Introdução à obra de WINNICOTT. In: NASIO, Juan Davi. **Introdução às obras de: Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1995. cap 6, p.177-201.

PADILHA, Regina Célia Habib Wipieski. **Criatividade no ambiente escolar**. Paraná: Unicentro, 2014.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Revista do Departamento de Psicologia UFF**, v. 17, p. 61-76, 2005.

PESTANA, Dora Isabel da Conceição. **Experiência transicional na creche e no jardim-de-infância**. Tese de Doutorado. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal. Setúbal, Portugal, 2012. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4389>. Acesso em: 10 de ago. 2023.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de Infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Tradução de Mariana Casetto Cruz e Livia Rulli Sobral. Porto Alegre: Penso, 2020.

SANTO, Zilane Silva dos. **Educação e Ludicidade**: os brinquedos e brincadeiras e sua relação com a aprendizagem na educação infantil em uma escola da rede privada da cidade de Santo Antônio de Jesus-Ba. 2017. Trabalho de conclusão de curso, licenciatura em Pedagogia, Faculdade Maria Milza. Governador Mangabeira, 2017. Disponível em: <http://131.0.244.66:8082/jspui/bitstream/123456789/489/1/ZILANE%20TCC%20FINAL.pdf>. Acesso em: 22 de nov. 2023.

SANTOS, Gabriel Jeronimo Silva; DE-CARVALHO, Plauto Simão. A ludicidade em um viés histórico pedagógico: desafios e perspectivas contemporâneas no fazer e ensinar ciências. **Revista Anápolis Digital**, v. 7, n. 3, p. 1-11, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Plauto-De-Carvalho/publication/330507721_A_LUDICIDADE_EM_UM_VIES_HISTORICO_PEDAGOGICO_DESAFIOS_E_PERSPECTIVAS_CONTEMPORANEAS_NO_FAZER_E_ENSINAR_CIENCIAS/links/5c446db4299bf12be3d66a4b/A-LUDICIDADE-EM-UM-VIES-HISTORICO-PEDAGOGICO-DESAFIOS-E-PERSPECTIVAS-CONTEMPORANEAS-NO-FAZER-E-ENSINAR-CIENCIAS.pdf. Acesso em: mai. 2023.

SOUSA, Taísa Resende. Contribuições da Psicologia, Psicanálise e da Educação. In: SOUSA, Taísa Resende. **O brincar criativo**: contribuições da Psicanálise e da Educação. Belo Horizonte: Dialética, 2021. cap.1, p. 21-27.

SPARREMBERGER, Fabiana Carlos Cardoso. **Como as brincadeiras e os jogos podem auxiliar no amadurecimento humano, afetivo e cognitivo em crianças entre 3 e 4 anos?** Trabalho de conclusão de curso, licenciatura em pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2010.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução de Breno Longh. 3. ed. São Paulo: Ubu, 2022.

WINNICOTT, Donald Woods. **Processos de amadurecimento e ambiente facilitador**. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. 5. ed. São Paulo: Ubu, 2022.

ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO PARA ALFABETIZAR: simulação de caso para o nível fundamental – anos finais

Larissa Alice Assenção
Graduanda em Letras Literatura – Uni-FACEF
assencaolarissa@gmail.com

Maria Julia Freitas Rodrigues
Graduanda em Letras Literatura – Uni-FACEF
freitasmariajulia4@gmail.com

Paola Pereira e Souza
Graduanda em Letras Inglês – Uni-FACEF
paolapereirascontato@gmail.com

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Doutora em Língua Portuguesa e Linguística – Uni-FACEF
sheilafacef@gmail.com

Thaila Cristina dos Reis
Graduanda em Letras Inglês – Uni-FACEF
thailacreis@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo desenvolvimento do estudo surgiu em uma aula de Prática de Ensino do curso de Letras de uma instituição municipal de ensino superior, localizada em Franca/SP, quando se discutiam os desafios que os professores da educação básica estão enfrentando ao se depararem com estudantes com defasagem em alfabetização.

Assim, quatro das autoras acima e a professora resolveram escrever sobre um estudo de caso dado pela professora – simulado – como resultado das discussões da aula.

O letramento e a alfabetização são elementos fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvem, nos estudantes, a habilidade de utilizar a língua escrita como um instrumento de interação. Isso vai além da codificação e decodificação, uma vez que o indivíduo precisa ser capaz de ler e compreender textos em diversos contextos sociais. A língua escrita é, portanto, uma prática que

oportuniza o acesso ao conhecimento e a diferentes culturas e uma participação social efetiva, consciente e integral.

Segundo Valle (2013), há diferentes métodos de alfabetização, que são pautados em concepções teóricas acerca do que é a linguagem e de como a criança aprende.

A autora afirma que, nos métodos sintéticos, o aprendizado ocorre das menores unidades da língua (letras, fonemas e sílabas) para as maiores (palavras e frases), enquanto nos métodos analíticos, o processo parte de uma palavra, frase ou história (com uma palavra-chave), para chegar às unidades menores. Já o método misto combina aspectos dos dois anteriores, partindo de uma história pequena, depois de palavras que remetem a fonemas com determinada letra, até chegar na letra – isolada – em questão.

Durante o planejamento das atividades e intervenções pedagógicas, para que haja assertividade, o docente também precisa ter um olhar atento para o nível de desenvolvimento dos estudantes. Os níveis pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético são etapas essenciais, que representam uma evolução gradual da construção da escrita no processo de alfabetização.

Foi Emília Ferreiro, psicóloga e psicopedagoga argentina que propôs os referidos níveis. Piaget havia sido o orientador da pesquisadora. Nesse sentido, as discussões de Ferreiro têm subsídios nos estudos piagetianos.

Ainda, no processo de alfabetização, convém considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), trazida por Vygotsky¹. Trata-se da distância entre um desenvolvimento real e um desenvolvimento potencial. No primeiro caso, o desenvolvimento real, é atual e se refere àquilo que a criança consegue resolver sozinha. No segundo caso, o desenvolvimento potencial, relaciona-se com o conhecimento que o indivíduo consegue construir com a ajuda de outras pessoas.

Assim, a ZDP articula funções cognitivas do indivíduo que ainda não estão maduras, mas em processo, que acontecerá em algum momento, mas que ainda estão sendo processadas (Vygotsky, 1994).

¹ Psicólogo que defende que o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos ocorre por meio de interações sociais e vivências.

Diante da problematização, questiona-se: que tipos de intervenções um professor de língua portuguesa pode promover, no nível fundamental – anos finais, face a estudantes que têm defasagem de aprendizagem em alfabetização?

Para responder ao problema, foram construídas as seguintes hipóteses: proposição de leitura de textos diversos, como forma de interação com textos escritos de vários gêneros; estímulos para estudantes, por meio de feedbacks positivos e apresentação de textos que despertem o interesse pela leitura e escrita.

Dessa forma, o objetivo geral do estudo é analisar o processo de alfabetização de uma estudante postulada, matriculada no do 6º ano do ensino fundamental (anos finais), de uma escola pública estadual, a fim de simular os desafios enfrentados por um professor, em sala de aula, no processo de letramento e alfabetização em atraso, sobretudo em um contexto pós pandemia da COVID-19.

Como objetivos específicos, pode-se apontar uma discussão breve sobre posicionamentos teóricos sobre alfabetização, Zona de Desenvolvimento Proximal, trazidos em Valle (2013) e Vygotsky (1994), respectivamente. Também, analisar um caso postulado pela professora de Prática de Ensino, que é uma das autoras deste texto, como dito. Por fim, apresentar atividades de intervenção para tentar recuperar a defasagem da estudante.

Como procedimentos metodológicos, tem-se assim três caminhos complementares. O primeiro que envolve um levantamento teórico, vinculando-se à área de Prática de Ensino e Letramento e Alfabetização, tendo como subsídio a pesquisa bibliográfica e documental, que se subsidia em leituras de textos teóricos e ensaísticos de autores como Valle (2013), Faraco (2005), Massini-Cagliari (1999), Soares (2021) e Kalantzis et al. (2020)

O segundo apresenta uma análise de caso, referente ao desempenho de uma educanda em uma atividade de prática de escrita, são observados os seguintes aspectos: a) possível método de alfabetização usado para aprendizagem da leitura (sintético, analítico, misto); b) o nível de desenvolvimento da estudante, no tocante à alfabetização (pré-silábico, silábico, silábico alfabético, alfabético); e c) a zona de desenvolvimento potencial, a aprendizagem real e o que pode ser feito por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Por fim, o terceiro apresenta propostas de intervenção para amenizar as defasagens da estudante postulada. Trata-se, assim, de propostas de intervenções pedagógicas que objetivam promover o desenvolvimento integral da estudante, enquanto leitora e escritora, uma vez que os docentes encontram situações semelhantes em seu cotidiano, e assim, faz-se necessário que o professor esteja devidamente preparado para tais situações, fazendo com que o estudante presente em sua sala de aula possa se desenvolver apesar das suas dificuldades.

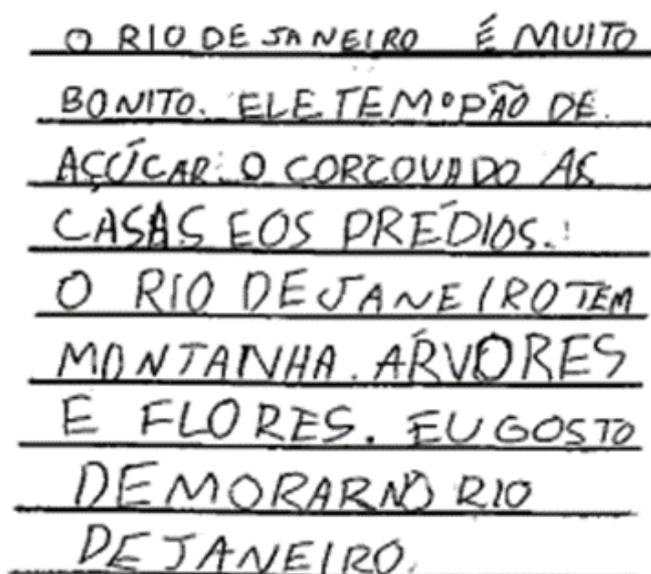
2 ESTUDO DE CASO

O caso seguinte foi proposto pela Professora de Prática de Ensino a estudantes de licenciatura em Letras do 7º semestre de uma instituição municipal pública de Franca/SP.

Maria Laura é uma estudante do ensino fundamental – anos finais – 6º ano. Adora a escola e tem 12 anos. Estuda em uma escola pública estadual, vivenciou os dois anos de pandemia da COVID-19 e se tornou sua estudante, em 2023, no componente curricular Língua Portuguesa.

No primeiro dia de aula, foi realizada uma avaliação diagnóstica, tendo como parte uma atividade de prática de escrita. Foi submetido, aos estudantes, o tema: Descreva a cidade em que você nasceu. O desempenho de Maria Laura segue a seguir (Figura 1):

Figura 1 – Desempenho de escrita de estudante de 6º ano – EF – anos finais



O RIO DE JANEIRO É MUITO
BONITO. ELE TEM PÃO DE
AÇÚCAR. O CORCOVADO AS
CASAS E OS PRÉDIOS.
O RIO DE JANEIRO TEM
MONTANHA. ÁRVORES
E FLORES. EU GOSTO
DE MORAR NO RIO
DE JANEIRO.

2.1 Observações a partir do caso

a) Possível método de alfabetização usado para aprendizagem da leitura.

A estudante selecionada para análise, Maria Laura, consegue se expressar, mesmo que de forma breve e apresenta dificuldade durante o processo de escrita.

Pensando que o processo de leitura e escrita vai além de codificar e decodificar, o indivíduo precisa ser capaz de ler, compreender e escrever textos principalmente em razão da sociedade atual grafocêntrica. Devido a isso, foi analisado que como possível método de alfabetização para desenvolver a aprendizagem da leitura e escrita da estudante é por meio do método sintético ou misto.

O método sintético se trata da alfabetização que parte das menores unidades da língua (letras, fonemas e sílabas) para as maiores (palavras e frases), o que permite um processo de ensino-aprendizagem por meio de um contexto em que os estudantes sejam orientados a fazer caligrafia e realizar ditados, enfatizando sempre o desenho das letras de acordo com Valle (2013), observando então primeiramente a soletração e posteriormente a silabação. Além disso, se tratando do fonema *V*, é possível exemplificar por meio de um estudo de sílabas como *Va*, *Ve*, *Vi*, *Vo*, *Vu* passando, posteriormente, para os vocábulos *vo-vó*, *a-ve*, *a-vô*, *o-vo*.

Simultaneamente, o método misto trata do ensino que parte de uma pequena história, depois de palavras que remetam aos fonemas às letras determinadas como objeto de estudo naquele momento e, finalmente, à letra isoladamente. Por meio desse método, é possível partir de uma história breve e diante dela analisar as palavras destacadas, para que enfim o discente consiga estudar e compreender a letra isoladamente. Para exemplificar, pode-se pensar ainda na letra *V* primeiramente em forma de texto, como em “Vejo uma bonita vaca. A vaca é a Violeta. Violeta é do vovô. Vovô bebe leite da vaca.” A partir desse exemplo o estudante é capaz de compreender a continuidade das ideias no texto e perceber o fonema *V* primeiro no texto como um todo e depois, isoladamente.

Desse mesmo modo, Valle ressalta:

[...] o aprendizado das técnicas e a função social da leitura e da escrita (que está pressuposta na alfabetização sem métodos) são dois processos diferentes, que ocorrem dissociados um do outro, mas que são igualmente importantes (VALLE, 2013, p. 69).

Por outro lado, Massini-Cagliari (1999) e Faraco (2005) destacam irregularidade ou não regularidade existente na relação grafema fonema, como o ocorrido em palavras de origem estrangeira, como por exemplo a palavra “monge”, a qual é originária do grego e apresenta o som da letra *J*.

[...] usa como critério, para fixar a forma gráfica de certas palavras, não apenas as unidades sonoras que a compõem, mas também sua origem (FARACO, 2005, p. 9-10).

Dessa forma, há o conceito de memória etimológica, a qual, de acordo com Faraco (2005) é relacionada ao estudo da origem das palavras. Para enfim solucionar eventuais erros que o estudante possa ter no processo de aprendizado, as alternativas encontradas são decorar a forma da escrita da palavra e até mesmo consultar dicionários. Diante disso, o professor pode auxiliar nesse processo por meio de ditados e atividades de práticas experimentais com o auxílio do dicionário.

Sendo assim, Faraco (2005) sugere um sistema gráfico que tenha um quinto nível de alfabetização, o alfabético-ortográfico, considerando o estudante a partir do acesso à ortografia.

Existe, na nossa sociedade, a crença de que a ortografia das palavras refletiria a pronúncia “correta” das palavras, o que é um preconceito, já que a ortografia não representa a fala de ninguém, pois tem a função de anular a variação linguística, na escrita, no nível da palavra. O fato de a ortografia se aproximar mais da pronúncia das classes sociais mais privilegiadas deve-se ao fato de as pessoas pertencentes a estas classes sociais terem mais acesso à escolarização e, por causa disso, conhecerem a ortografia e policiarem a sua fala (2005, p. 31).

Após realizar esse processo de alfabetização, os docentes responsáveis, possivelmente, introduziriam, na rotina da estudante, o processo de leitura e produção de textos, para que assim a estudante possa abranger seu conhecimento de termos e construção de frases, o que desenvolveria tanto o conhecimento linguístico, como também disponibilizaria o aperfeiçoamento da escrita ortográfica. Tais necessidades podem ser vistas na escrita da discente através da dificuldade que a mesma aparenta ter durante a escrita e na separação

das palavras, como, por exemplo, nas três últimas linhas da resposta elaborada: “Eu gosto de morar no Rio de Janeiro”. Durante a leitura, é possível identificar que a aluna encontra dificuldades na separação de palavras.

b) Nível de desenvolvimento da estudante, no tocante à alfabetização.

Quanto ao nível de desenvolvimento referente à alfabetização da estudante, constata-se que ela está no nível alfabético, uma vez que a criança consegue ler e se expressar, de forma gráfica, o que ela pensa ou fala. Tal fase é a parte final do processo de alfabetização de um indivíduo. Nesse nível, pode-se considerar que a criança venceu as barreiras do sistema de representação da linguagem escrita. Assim, ela já é capaz de fazer uma análise sonora dos fonemas das palavras que escreve. Isso, porém, não significa que todas as dificuldades foram vencidas. A partir daí, surgirão os problemas relativos à ortografia. Entretanto, trata-se de outro tipo de dificuldade que não corresponde ao do sistema de escrita que ela já passou.

É perceptível que a estudante atingiu esse nível de alfabetização pois ela consegue formular uma resposta para o que foi solicitado. Por exemplo: a professora solicitou que os estudantes descrevessem brevemente a cidade em que nasceram. Para isso, a discente Maria Laura precisou pensar sobre a questão e, posteriormente, escrever o que foi elaborado. Logo, a estudante consegue ler o que foi solicitado e expressar o que estava sendo construído em seus pensamentos. Contudo, faz-se importante ressaltar que a estudante pode ainda não conseguir escrever a partir das regras ortográficas, mas consegue fazer a relação entre som e letra.

c) A zona de desenvolvimento potencial, a aprendizagem real e o que pode ser feito por meio da Zona de Desenvolvimento proximal.

De acordo com Valle (2013), a zona de desenvolvimento real trata-se da resolução do problema de forma individual. Dessa forma, ao utilizar esse desenvolvimento, a criança consegue resolver seus problemas por si só, sem a necessidade e a procura de outrem. Já a zona de desenvolvimento potencial utiliza

de uma ajuda externa para a resolução do problema encontrado, ou seja, a criança recorre a alguém para que o problema seja resolvido, assim percebendo que precisa do outro e aprendendo a partir disso.

Dessa forma, para potencializar o desenvolvimento da criança é criado um meio, no qual disponibiliza mais proximidade entre o problema e a solução. Para isso busca-se a zona de desenvolvimento proximal, a qual tem como objetivo unir as duas zonas abordadas anteriormente. Assim a criança terá a possibilidade de tentar resolver o problema de sua forma, utilizando-se de seus próprios meios, mas, caso não consiga, busque o auxílio do outro.

Essa metodologia visa aproximar um grupo de crianças, seja em dupla ou pequenos grupos, para que ao invés da criança recorrer ao auxílio do professor responsável, o próprio aluno do grupo possa auxiliar. O cenário é positivo porque os estudantes têm as mesmas formas de comunicação, sendo mais fácil a compreensão do conteúdo ou da atividade através de uma linguagem mais próxima.

Diante das reflexões, é possível utilizar de tal metodologia para o melhor desenvolvimento da estudante Maria Laura, isso porque ao ter uma dúvida no processo de produção textual a mesma tem um auxílio próximo no qual poderá recorrer, além disso, a estudante com dificuldade terá acesso a novos termos, novas produções textuais e a troca de ideias e soluções a partir da linguagem, e, conseqüentemente, em desenvolvimento cognitivo.

2.2 Intervenções realizadas

A partir do desempenho da estudante, as docentes planejarão quatro intervenções principais para as atividades do ano letivo, sendo:

a) *Leitura orientada e produção de textos*: a leitura é fundamental para o desenvolvimento da escrita. Ao expor Maria Laura a uma variedade de textos bem escritos - e compatíveis com o seu ano escolar - ela será capaz de absorver diferentes estilos, ampliar o vocabulário e conhecer mais estruturas de frases, o que pode influenciar positivamente a sua própria escrita. Esta intervenção combina a leitura orientada com a produção de texto para que a discente possa aplicar o que

aprendeu em sua escrita. Para tanto, é essencial fazer uma boa seleção de textos, isto é, cuidar para que sejam relevantes e acessíveis para a idade e o nível de habilidade de Maria Laura. A condução de sessões de leitura é primordial, isto é, a leitura de textos selecionados em voz alta. Nesse processo, a docente deverá incentivar a discussão sobre elementos - como estrutura (como organização de parágrafos e técnicas de transição, por exemplo), vocabulário interessante e sobre a maneira como foi feita a organização de ideias.

Sendo assim, ao propor intervenções que consideram as habilidades e competências da estudante em questão, é possível realizar um processo de alfabetização e ao mesmo tempo, de letramento, de acordo com Soares (2021), assim como Kalantzis et al. (2020), que também tratam sobre Letramento e Multiletramentos no uso de textos e tecnologias.

Após esse trabalho com a leitura, o professor poderá incentivar a produção textual com base nos mesmos temas dos textos lidos e analisados anteriormente. Para isso, o docente deverá sugerir que apliquem as técnicas e estratégias discutidas durante a leitura.

b) *Feedback após a escrita*: Após revisar o texto de Maria Laura, é essencial fornecer um *feedback* detalhado e personalizado sobre o seu desempenho. O docente poderá destacar os pontos fortes, como a capacidade de identificar características da cidade, como o Pão de Açúcar e o Corcovado. Em seguida, apontar as áreas de melhoria, como a falta de pontuação, a necessidade de organizar melhor as ideias em frases completas, a não repetição de palavras e a correção de erros ortográficos.

Para tanto, o ideal seria o professor realizar sessões individuais com Maria Laura para que revisassem o texto juntos. A partir disso, o texto deverá ser usado como base para discutir conceitos importantes como pontuação, estrutura da frase, revisão ortográfica etc.. Ao finalizar, o docente poderá encorajá-la a reescrever o texto, incorporando o que foi discutido.

c) *Modelagem de textos e escrita*: O docente poderá apresentar exemplos de textos bem escritos sobre o tema proposto, para que Maria Laura possa observar como organizar suas ideias e estruturar as frases de forma mais clara e coerente. Para que essa intervenção funcione, o professor deverá mostrar exemplos de descrições sobre o tema proposto, talvez até mesmo sobre o Rio de Janeiro. É importante não apenas ler esses textos e apresentá-los como exemplos, mas também discutir as características presentes, como a maneira que foi feita a organização de ideias, a forma com que a pontuação foi usada e até a escolha das palavras utilizadas.

d) *Escrita criativa*: para que a escrita seja mais fluida e expressiva, o docente poderá introduzir atividades que estimulem a imaginação e a expressão criativa de Maria Laura. Isso poderá ajudá-la a desenvolver uma escrita mais envolvente. Para tal intuito, atividades as quais os estudantes podem explorar livremente sua imaginação e imaginação ao descrever lugares fictícios ou criar narrativas baseadas nas suas próprias experiências são essenciais. Como exemplo disso, a estudante poderia ser incentivada a escrever sobre uma viagem imaginária ou criar uma história inspirada em sua própria vida. Não apenas os critérios de criatividade estarão em pauta nesse momento, uma vez que o professor deverá observar a aplicação de tudo que foi discutido em intervenções anteriores, como os quesitos de pontuação, estruturação da frase, escolha do vocabulário etc. Para tanto, o docente deverá oferecer suporte durante o processo de escrita e incentivar a experimentar diferentes estilos e técnicas de escrita.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo geral que é analisar o processo de alfabetização de uma estudante postulada, matriculada no do 6º ano do ensino fundamental (anos finais), de uma escola pública estadual, a fim de simular os desafios enfrentados por um professor, em sala de aula, no processo de letramento e alfabetização em

atraso, sobretudo em um contexto pós pandemia da COVID-19, considera-se o que segue.

O plano de atividades elaborado para auxiliar no processo de desenvolvimento da estudante Maria Laura permite reconhecer suas habilidades atuais e identificar áreas de conhecimento que necessitam de desenvolvimento.

Do mesmo modo, verifica-se que a estudante em questão está no nível alfabético, visto que ela consegue ler e se expressar, relacionando inclusive o som com a letra e com as palavras, estando, ainda, em processo de alfabetização.

Diante disso, as medidas adotadas foram incluir na sua rotina de estudo *a leitura e interpretação de textos*, o que auxilia no processo de escrita e de leitura, além de ampliar seus conhecimentos ortográficos, o *feedback* personalizado com a estudante após avaliar seus textos, apontando pontos positivos e negativos, a *modelagem de textos e escritas* pois assim a estudante em questão terá um modelo de texto para que ela consiga se inspirar e, por fim, *a escrita criativa*, que permite a estimulação da imaginação e da criatividade da estudante.

Em síntese, as intervenções propostas para apoiar o progresso educacional de Maria Laura reconhecem sua posição atual no processo de alfabetização, bem como as áreas que necessitam de desenvolvimento. Ao considerar suas habilidades e desafios, as estratégias propostas visam não apenas fortalecer suas habilidades de leitura e escrita, mas também promover um ambiente de aprendizado inclusivo e personalizado.

REFERÊNCIAS

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização*. 7. Ed. São Paulo: Contexto. 2005.

FUNDESCOLA. *Alfabetizando: livro do aluno*. Brasília: MEC, 2007.

KALANTIZ, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Unicamp, 2020.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2021.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.

VALLE, Luciana de Luca Dalla. *Metodologia da alfabetização*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

**EXPLORANDO OS IMPACTOS DA ECO-ANSIEDADE ENTRE OS JOVENS: uma
revisão bibliográfica**

Beatriz Cristina Chimelo
Graduanda em Psicologia – Uni-FACEF
beatrizchimelo28@outlook.com

Fernanda Sanches Carreiras
Graduanda em Psicologia – Uni-FACEF
fsanchescarreiras@gmail.com

Geovana Silva Marques
Graduanda em Psicologia – Uni-FACEF
geovanasiilvam@gmail.com

Marcos Silvestre Gera
Docente do Uni-FACEF
Mestre em Educação, Filosofia e História - Unicamp
gera@facef.br

1. INTRODUÇÃO

A crise climática tem gerado implicações de longo termo para a saúde física e mental, como resultado de mudanças ambientais agudas e crônicas (Hickman et al., 2021, tradução própria). A crescente conscientização sobre questões como mudanças climáticas, perda de biodiversidade e degradação ambiental tem provocado um grande aumento nas preocupações e ansiedades relacionadas ao meio ambiente entre os jovens.

A eco-ansiedade na juventude se tornou uma preocupação crescente devido aos desafios ambientais enfrentados na atualidade. A Ordem dos Psicólogos Portugueses (2021), retratam a eco-ansiedade e suas repercussões, afetando, com maior possibilidade, os indivíduos com uma maior consciência ecológica, tendo uma prevalência maior entre jovens, acarretando quadros leves de ansiedade, estresse e perturbações de sono, em situações mais graves, sintomatologia ansiosa severa, depressão, sentimento de culpa perante a situação do planeta e mudanças de planos de vida.

Nesse contexto, se vê a relevância de olhar de forma crítica, abordando a temática da eco-ansiedade como crucial para promover o bem-estar

psicológico dos adolescentes, assim como incentivar a adoção de comportamentos mais sustentáveis.

O presente artigo tem como objetivo analisar a crise climática e eco-ansiedade, e sua manifestação em adolescentes, investigando suas causas, manifestações e impactos psicológicos. Além disso, objetiva-se identificar estratégias de intervenção e prevenção acerca deste fenômeno.

A metodologia do presente artigo consiste em uma revisão bibliográfica, foram realizadas pesquisas em bases de dados científicos, utilizando termos relacionados à eco-ansiedade em adolescentes. Foram selecionados artigos científicos, revistas científicas, cartilhas e livros publicados entre os anos de 2009 e 2024, que abordavam aspectos como causas, manifestações, impactos e intervenções relacionadas à eco-ansiedade nesta faixa etária. A análise dos artigos incluiu a identificação de predisposições, ausência de informações e recomendações para pesquisas futuras e intervenções.

2. A CRISE CLIMÁTICA E SUAS REPERCUSSÕES PSICOLÓGICAS

As discussões acerca da crise ambiental ganham cada vez mais relevância, evidenciando a urgência de ações concretas para lidar com desafios como a emergência climática, a perda da biodiversidade, a intoxicação dos organismos, e os impactos psicológicos acarretados.

Em termos biológicos e geofísicos, as alterações climáticas são definidas por mudanças ao longo do tempo de temperatura, precipitação e vento, assim como estão associadas a mudanças na atmosfera da Terra, oceanos, abastecimentos naturais de água, neve e gelo, ecossistemas, e organismos vivos (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2007, tradução própria).

As mudanças climáticas constituem um dos desafios de grande magnitude enfrentados pela sociedade atualmente. A Ordem dos Psicólogos Portugueses (2021), ressalta que os piores prognósticos consequentes das alterações climáticas transcorrem a um compasso cada vez mais rápido, acarretando eventos climáticos extremos, com a previsão de se tornarem cada vez

mais frequentes. A vivência direta de desastres naturais agudos pode gerar traumas e predispor a problemas psicológicos, como depressão e estresse pós-traumático, enquanto eventos prolongados, como secas e ondas de calor, podem intensificar comportamentos agressivos e problemas de saúde mental preexistentes (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2021).

Aquecimento global, pandemias, desastres ecológicos, incêndios florestais, extinção de espécies, fome, famílias desabrigadas e inúmeras doenças até então desconhecidas. Os impactos destes fenômenos têm comparecido no corpo do ser humano. As pesquisas apontam para o crescente adoecimento mental em razão da destruição célere do planeta Terra. (Ferreira, 2022 p.2)

Destaca-se assim, a relação direta entre o contato com fenômenos climáticos extremos e estressores climáticos com a prevalência e gravidade dos problemas relacionados à saúde psicológica e comunitária, sugerindo implicações nos determinantes econômicos, sociais e ambientais que se encaixam como elementos estruturais na promoção da saúde mental como um todo. (Doherty & Clayton, 2011 apud Rodrigues, 2022).

As alterações climáticas podem ser compreendidas como um estressor ambiental, pois as mudanças frequentemente ocorrem em segundo plano devido, por exemplo, à mudança estar incorporada em variações naturais do clima, aos padrões serem difíceis de detectar, à progressão relativamente lenta das mudanças, o que pode levar a uma habituação normalizada e expectativa, ou aos efeitos serem percebidos como mais relevantes para as gerações futuras do que para a própria geração (Swim et.al, 2009, tradução própria).

Em sua pesquisa, Custódio et al. (2022), ressalta a necessidade de pensar sobre os determinantes socioeconômicos em uma perspectiva da crise climática. Destacando que não se trata de uma preocupação apenas com as gerações futuras, mas uma realidade atual.

A crise ambiental está muito mais próxima do imaginado nas últimas décadas, não é algo que atingirá diretamente apenas as próximas gerações, é uma questão que surge no presente. A vida social das pessoas e o desenvolvimento econômico devem ser pensados sob a perspectiva da emergência climática. (Custódio et al., 2022 p.44)

A literatura científica evidencia que a Crise Climática tem repercussões diretas na saúde psicológica, como eco-ansiedade, depressão e estresse pós-traumático, além de impactos indiretos, como apatia, culpa, incerteza e desespero. Os efeitos na saúde física, como doenças relacionadas ao calor e à contaminação da água, alergias, mudanças na condição física e nos níveis de atividade física, em conjunto com os impactos sociais e comunitários, como violência, deslocamentos populacionais, conflitos e aumento das desigualdades econômicas, podem, por sua vez, agravar a saúde psicológica. (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2021).

As repercussões desse impacto no bem-estar psicossocial dos indivíduos e comunidades e sua capacidade de adaptação diante as alterações climáticas é discorrido por Swim et.al (2009), em sua pesquisa. Os sistemas sociais, econômicos e físicos são determinantes críticos para o bem-estar psicológico, ao perturbar esses sistemas, as alterações climáticas são suscetíveis de agravar os fatores de risco conhecidos para transtornos mentais. Ao colocar em perigo e prejudicar as necessidades fundamentais dos indivíduos, a crise climática também se trata de uma questão de direitos humanos. Corpos legais reconhecem uma interseção entre direitos humanos, mudança climática e ansiedade climática. Sujeitar os jovens a ansiedade climática e lesão moral pode ser compreendido com cruel, degradante e até mesmo torturante. (Hickman et al., 2021, tradução própria).

3. A ECOPSICOLOGIA E A ECO-ANSIEDADE

A crise climática e os impactos dela na sociedade levaram a iniciativas de estudos da chamada ecopsicologia e eco-ansiedade. A ecopsicologia é o ramo da psicologia que trata da relação do humano com a natureza e seu objetivo é compreendê-los como algo contínuo, e não separado (Machado, 2024). A ecopsicologia foi criada em 1980, em um grupo da Universidade de Berkeley (EUA) (Machado, 2024).

Entre o grupo fundador, há Theodore Roszak, escritor de dois livros que fundamentaram e ajudaram a difundir a ideia no âmbito mundial, a proposta dos livros era unir a psicologia e a ecologia, propondo unir o mundo e as pessoas como

partes dependentes (Machado, 2024). Para isso, busca restabelecer a responsabilidade ética do ser humano, pelo desequilíbrio com a natureza causar desequilíbrio individual (Machado, 2024). Com isso, segundo o Instituto Brasileiro de Ecopsicologia - IBE (2021), a ecopsicologia atual “explora nossos vínculos psicológicos com a Natureza, revelando que nesses vínculos a dimensão biológica, a psíquica e a espiritual se interconectam.”

O objetivo da ecopsicologia segundo Theodore Roszak (apud Instituto Brasileiro de Ecopsicologia – IBE, 2021), seria:

(...) superar o momento histórico e persistente abismo entre o psicológico e o ecológico, para ver as necessidades do planeta e as da pessoa como um continuum. Em busca de um maior grau de sanidade, ela começa onde muitos diriam que a sanidade sai de cena: no limiar do mundo não-humano. De uma certa forma, nesse mútuo tecer da ciência, psiquiatria, poesia e política, as prioridades ecológicas do planeta passam a ser expressas por meio do mais privado trabalho espiritual. O grito da Terra por ajuda contra o peso punitivo do sistema industrial que nós criamos é o nosso próprio grito por uma vida em escala e qualidade que liberta a cada um para tornarmos a pessoa completa que, sabemos, nascemos para ser. (Theodore Roszak apud Instituto Brasileiro de Ecopsicologia – IBE, 2021).

Desde a criação da ecopsicologia, as mudanças climáticas pioram gradualmente, com isso, o sentimento de pessimismo e ressentimento quanto ao futuro aumentou, dessa forma, a geração Z presencia uma raiva perante outras gerações anteriores pela falta de ação (Machado, 2024). Esse fenômeno que surge é considerado como eco-ansiedade.

A eco-ansiedade foi descrita pela American Psychology Association (2017 apud Ordem dos psicólogos portugueses, 2021) como:

A ansiedade antecipatória e o medo de ser vítima de um desastre ambiental decorrente da observação do impacto, aparentemente, irrevogável das mudanças climáticas, gerando uma preocupação associada ao futuro de si mesmo e das gerações futuras (American Psychology Association, 2017 apud Ordem dos psicólogos portugueses, 2021, p.6).

A eco-ansiedade tem mais chances de afetar pessoas com maior consciência ecológica, provoca quadros leves de ansiedade, estresse ou perturbações de sono, e quando em graus altos gera ansiedade severa, depressão, sentimentos de culpa (Ordem dos psicólogos portugueses, 2021). Um dos sintomas que está recebendo destaque em pesquisas é o luto climático, que é a “(...)

preocupação e o medo, ligados a perdas atuais e antecipadas.” (Hickman et al, 2021, p.863, tradução própria).

Mesmo sendo algo que gera sofrimento nas pessoas, ele não é considerado um distúrbio diagnóstico específico pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), mas mesmo assim, há cada vez mais pessoas com altos níveis de estresse devido às mudanças climáticas (Cozer, 2019). Apesar de não ser considerado um transtorno mental, ainda são estresses crônicos, de longo prazo e potencialmente inescapáveis, aumentando o risco de desenvolver algum transtorno (Hickman et al, 2021, tradução própria). Com isso, destaca-se a importância de considerar a eco-ansiedade como algo importante a ser trabalhado.

Além de não ter um diagnóstico específico, não pode incluir em outros distúrbios de ansiedade, já que é uma “resposta racional a uma condição real (...) podendo desencadear sérias respostas psicológicas” (Machado, 2024). Dessa forma, foi necessário criar um termo para abranger essas peculiaridades. Geralmente, a ansiedade tradicional tem raízes mais relacionadas às peculiaridades do indivíduo, sendo difícil de identificar, mas a eco-ansiedade tem uma causa bem definida, fácil de ser identificada e o sentimento é coletivo (Suzuki, 2023).

Ansiedade climática pode ser comparada com a ansiedade construtiva ou prática, isso porque a ansiedade prática tem o efeito benéfico de levar as pessoas a reavaliar o seu comportamento para responder adequadamente. No entanto, como a crise climática é tão complexa e carece de uma solução clara, a ansiedade pode facilmente se tornar muito intensa e até mesmo avassaladora (Hickman et al ,2021, tradução própria). Portanto, é preciso tomar cuidado com o impacto da crise climática nos indivíduos.

O termo eco-ansiedade é relativamente novo e nos últimos anos tem cada vez mais ganhado atração da mídia, foi adicionado ao dicionário de referência Oxford em 2021 (Machado, 2024). Mesmo que a eco-ansiedade tenha sido criada na década de 90, só agora ele está tomando projeção (Suzuki, 2023). Pela projeção com a eco-ansiedade que está ajudando no reconhecimento dela, as pessoas estão se tornando cada vez mais conscientes das ameaças globais, tanto atuais quanto futuras (Hickman et al., 2021, tradução própria).

De início, quem se preocupava realmente com a situação eram os cientistas, e hoje está acarretando mais os jovens. Isso ocorre porque “A eco-ansiedade, de fato, está relacionada ao grau de consciência e nível de informação sobre a crise climática” (Suzuki, 2023). Por estar ligada ao nível de informação, consequentemente é mostrado um reflexo econômico, já que os que têm mais nível financeiro têm mais acesso à informação.

O psicólogo, enquanto agente de saúde, pode ajudar no tratamento de eco-ansiedade. Porém, é importante enfatizar que o tratamento para a eco-ansiedade não é a mesma do que para a ansiedade tradicional. Para eficácia no tratamento, a eco-ansiedade deve ser acolhida como possibilidade real e assumir seu papel, e se posicionar a partir do mundo ajuda a aliviar a tensão, sendo importante o apoio terapêutico ser dado juntamente com medicação se necessário (Suzuki, 2023).

Algumas técnicas que o psicólogo pode utilizar é a confirmação que a causa do medo é real e demonstrar como se posicionar a partir da crise ambiental, mostrando que ela pode participar para ajudar a evitar essa tendência, transformando o desconforto em acaso (Machado, 2024). Na cartilha “A importância dos espaços verdes para a saúde psicológica e bem-estar” (Ordem dos psicólogos portugueses, 2021), mostra como os espaços verdes podem ajudar no bem-estar e saúde mental dos cidadãos a partir de reduzir o impacto negativo dos estressores ambientais. Dessa forma, é possível utilizar esses espaços verdes também como ajuda para minimizar efeitos da eco-ansiedade.

4. A ECO-ANSIEDADE E AS REPERCUSSÕES NOS JOVENS

A Terra não pertence ao homem; o homem pertence à Terra. Isto sabemos: todas as coisas estão ligadas como o sangue que une uma família. Há uma ligação em tudo. O que ocorrer com a Terra recairá sobre os filhos da Terra. O homem não tramou o tecido da vida; ele é simplesmente um de seus fios. Tudo o que fizer ao tecido, fará a si mesmo. (Chefe indígena Seattle, 1850)

A ideia de cuidar da mãe terra, pois tudo que recai sobre ela volta para os filhos dela, não é uma ideia jovem, mas é uma que afeta os jovens. No momento que os filhos dela tomam uma decisão a não olhar para a ecologia e as crises climáticas, automaticamente afetam os seus próprios filhos, os que vão ficar quando

eles já tiverem partido, e esses jovens ao darem conta que a terra que ficará para eles está no fim, trazem uma revolta e uma preocupação com as mudanças climáticas. Débora Tseng Chou (2023) traz em uma entrevista para a BBC News, que não espera o pessimismo dos jovens em relação com o futuro, principalmente nessa fase da vida em que se é esperado perspectivas de que pode ser melhor.

A American Psychological Association (2017 apud Clayton et al., 2017), descreve a eco-ansiedade como “um medo crônico da destruição ambiental”, e a solastalgia como uma das percepções mais importantes acerca das mudanças climáticas, sendo a sensação de perda, perda de lugares que são pessoalmente importantes ou até mesmo paisagens; assim a eco-ansiedade e a solastalgia estão ligadas a partir de um mesmo pressuposto, no qual o meio ambiente é fundamental e a dor da perda e a ansiedade são os focos principais, tendo a angústia e a ansiedade andando juntas.

Sabemos que as mudanças estão acontecendo, mas ainda não se tem exatamente uma certeza sobre o que vai acontecer no futuro, nem quando exatamente e nem a quem. Temos uma ideia de tudo isso, mas não é algo definido, não dá para cravar. Essas incertezas geram um tipo de expectativa que se potencializa dentro de um grande caldeirão individual das nossas histórias. (Farias, 2022)

A ansiedade é uma coisa que as pessoas sentem, mas nem sempre conseguem descrever, e a angústia sendo um pressuposto para se movimentar, Farias (2022) traz:

A angústia é pura potência. Mostra que a gente precisa transformar o que nos acontece de ruim para que vire outra coisa. A angústia surge nesse encontro com o real. O real é a pandemia, as mudanças climáticas, as consequências, a guerra. Não tem como fugir disso. O que a gente faz quando isso acontece? Ou ficamos no sofrimento, ou transformamos o sentimento. (Farias, 2022)

Em consequência disso, é possível notar que os jovens apresentam certa relutância nos assuntos ambientais quando tratados entre eles. Chou (2023) durante a sua entrevista internacional, relatou que os jovens procuram evitar o tema em conversas informais, em uma das instâncias trouxe a seguinte pontuação:

“Uma menina me disse: ‘ a gente não conversa muito sobre isso, porque a gente tem 12, 13 anos. A gente quer conversar sobre outras coisas, fazer piada. Apesar de saber que essas coisas [as mudanças climáticas] são importantes, a gente acaba tentando não pensar”’. (Chou, 2023)

A eco-ansiedade deve ser vista nos jovens como um real problema, segundo Pihkala (2020); essa deve ser vista como uma emoção moral baseada na avaliação da gravidade das crises ecológicas, assim quando tratamos essa como tal, podemos ver não somente o efeito da falta de cuidado com o ambiente das gerações anteriores, mas também um efeito nos jovens que agora se veem sem um caminho a qual olhar primeiro. Os jovens deveriam consultar nossa lei maior, na qual o meio ambiente é contemplado. A Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, traz no art. 225 o dever do poder público e das coletividades de preservar o meio ambiente para as futuras gerações:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988).

Deste modo os jovens trazem ainda mais essa revolta com as gerações anteriores, e a falta de um olhar para essas questões climáticas, sendo importante perceber então como esses jovens são afetados psicologicamente, pois são eles que terão que lidar e suportar grande parte das consequências, e também serão eles a terem que lidar com as mudanças causadas a longo prazo (Bruke et al., 2018). Desta forma os jovens representam uma grande importância para a mudança climáticas, como projetores de uma melhora e de um porto a lidar com os barcos que lhes chegam, pois não foi uma escolha e sim a única opção que as gerações anteriores os deixaram. Apesar do protagonismo dos jovens nessas circunstâncias serem debatidas por diferentes autores (Kina, 2012).

E, se os jovens representam a esperança de um futuro melhor e se constituem em importantes atores para isso, bem como se o meio ambiente é considerado bem comum da humanidade, devendo ser preservado para as gerações futuras, é relevante a abordagem da ansiedade climática ou eco ansiedade verificada entre aqueles, (Custódio et al., 2022). A juventude tem cada vez mais representado e ocupado um papel na sociedade sobre as mudanças climáticas. Uma das jovens mais influente contemporaneamente sobre as mudanças climáticas é a Greta Thunberg, que aos 16 anos, foi capaz de mobilizar mais jovens em favor do clima que muitas das reuniões oficiais sobre o tema.

Desta maneira, parece haver cada vez mais uma concordância sobre os jovens, e em como eles podem fazer transformações sociais, ambientais, políticas e culturais a partir da realidade que estão inseridos. O protagonismo jovem deve influenciar as tomadas decisões em diferentes níveis, contribuindo para a busca de soluções para problemas reais (Costa, 1997).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste presente trabalho foi analisar a crise climática e eco-ansiedade, e sua manifestação em adolescentes, investigando suas causas, manifestações e impactos psicológicos. A partir deste objetivo tornou-se possível a discussão de algumas características encontradas em relação às crises climáticas, ecopsicologia, eco-ansiedade, e como essas se manifestam nos jovens.

Em relação a crise climática, nota-se a maior procura e discussão da temática em bancos de dados científicos, por se tratar de um assunto que está em destaque na contemporaneidade. As crises climáticas são recorrentes e as preocupações são atuais a partir do ponto que as consequências estão se mostrando. Em contrapartida, grande parte da população ignora essas questões, por muitas das vezes não entender e saber o que fazer com essa explosão de informações.

Deste modo a ecopsicologia, nasceu do pressuposto que as questões climáticas, sociais, ambientais, físicas, espirituais e biológicas estão conectadas com o entendimento da psique da pessoa. Por isso, é impossível entender e compreender a dimensão psicológica do ser humano sem abranger as questões supracitadas. Desta maneira a eco-ansiedade é tratada como uma questão importante, pois a destruição da Mãe Terra afeta a saúde geral e mental dos seus filhos.

Na medida em que a discussão sobre a crise climática vai ganhando maior visibilidade, muitos indivíduos, como consequência, não sabem como agir e lidar com essas informações. Isso gera ansiedade em relação ao novo assunto, levando as pessoas a desenvolverem uma eco-ansiedade, caracterizada pela

incerteza sobre o que fazer e pelo medo e angústia da perda. Fatores conhecidos por protegerem contra problemas de saúde mental incluem recursos psicossociais, habilidades de enfrentamento e capacidade de lidar e mitigar estressores. No contexto da eco-ansiedade, essa proteção viria na forma de ter seus sentimentos e opiniões ouvidos, validados, respeitados e agidos, especialmente por aqueles em posições de poder e nos quais dependemos, acompanhados de ações coletivas pró-meio ambiente (Hickman et al. 2021, tradução própria).

Os jovens desempenham um papel de grande importância nesta realidade, sendo herdeiros das consequências das ações das gerações anteriores. Ao compreenderem o que foi deixado para eles, torna-se possível discernir os passos necessários a serem dados. A medida em que os jovens compreendem a gravidade da crise climática, são confrontados com uma realidade onde a eco-ansiedade e solastalgia estão presentes, existindo a angústia e a dor de perder o mundo que conhecem e passarem a ter que fazer mudanças rápidas para os não perder. A partir do momento que se entende que o meio ambiente é um direito para todos, o jovem passa a ter também que ocupar um espaço para as mudanças ocorrerem, atuando em movimentos em pró Terra.

Em suma, é notável a necessidade de olhar para o ecossistema, a partir do pressuposto que o ser humano é mais que só ele, e que as questões socioecológicas estão profundamente ligadas à psique. Desta maneira se torna necessário o incentivo da compreensão das dimensões humanas e psicológicas das mudanças climáticas, assim como a criação de programas de conscientização que auxiliem a sociedade a compreenderem as alterações climáticas, atenuando suas causas humanas, e adaptando aos impactos gerados pelas mudanças climáticas; assim como facilitando colaborações interdisciplinares e transdisciplinares que abordem as mudanças climáticas e seus impactos físicos, psicológicos e emocionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 de maio de 2024.

BURKE, S. E., Sanson, A. V., & Van Hoorn, J. (2018). The psychological effects of climate change on children. **Current psychiatry reports**, v. 20, n. 5, p. 1-8. DOI: Clayton, S., Manning, C., Krygsman, K., & Speiser, M. Mental health and our changing climate: Impacts, implications, and guidance. Washington, DC: **American Psychological Association and ecoAmerica**. Disponível em: <https://www.apa.org/news/press/releases/2017/03/mental-health-climate.pdf>. Acesso em: 29 de abr. de 2024.

COZER, C. Estresse das mudanças climáticas está causando uma nova doença: a eco-ansiedade. **Consumidor Moderno**: São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.consumidormoderno.com.br/2019/09/26/estresse-mudancas-climaticas-causando-eco-ansiedade/>. Acesso em: 20 de abr. de 2024.

COSTA, A.C.G. Mais que uma lei: um novo olhar. São Paulo: **Instituto Ayrton Senna**, 1997.

FERREIRA, H. G. G. R. Eco-ansiedade, saúde mental e sintomas do adoecimento psíquico: a crônica destruição da casa comum e os impactos do afastamento do sujeito humano da natureza. **Ciências da Saúde, Ciências Humanas**, v. 117, dez. 2022.

HICKMAN, C. et al. Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. **The Lancet Planetary Health**, v. 5, n. 12, p. 863-873, dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ECOPSICOLOGIA. **Instituto Brasileiro de Ecopsicologia - IBE**. Disponível em: <https://ecopsicologiabrasil.com>. Acesso em: 20 de abril de 2024.

KINA, J. V. Participant or protagonist? A critical analysis of children and young people's participation in São Paulo, Brazil. **International Social Work**, v. 55, n. 3, p. 320-336, 2012.

MACHADO, T. B. F.. Eco Ansiedade: o que é, como surgiu e como nos afeta?. **Politize!**, 2024. Disponível em: <https://politize.com.br/ecoansiedade-o-que-e-como-surgiu-e-como-nos-afeta/>. Acesso em: 20 de abril de 2024.
MASI, D. O ócio criativo. São Paulo: **Editora Sextante**, 2000.

OLIVEIRA, M. J. et al. A Educação no contexto do Aquecimento Global: da Eco-ansiedade ao Raciocínio Crítico e Literacia Climática. **Educação Ambiental: Reflexões e Experiências**, v. 1, p. 22-37.

PINHEIRO, J. Q. Psicologia Ambiental: a busca de um ambiente melhor. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 2, p. 377-398, 1997.

PIHKALA, P. Anxiety and the ecological crisis: An analysis of eco-anxiety and climate anxiety. **Sustainability**, v. 12, n. 19, p. 7836, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12197836>.

RODRIGUES, C. R. **Representações dos media sobre os impactos psicossociais das alterações climáticas, em Portugal**. Dissertação de Mestrado, 2022.

SANTOS, C, L.; SANTOS, J. T. B. CAPÍTULO 02-Eco-ansiedade: reflexões sobre a angústia da juventude relacionada à crise ecológica. **Direitos de juventude**, v. 88815, p. 36.

SUZUKI, S. O que é 'eco-ansiedade', angústia pelo planeta atinge crianças e adolescentes. **BBC News Brasil**: São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c84m3j2nx7po>. Acesso em: 20 de abril de 2024.

SWIM, J. et al. Psychology and global climate change: Addressing a multi-faceted phenomenon and set of challenges. A report by the American Psychological Association's task force on the interface between psychology and global climate change. **American Psychological Association**, Washington, 2009.

**LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA: experiências para a
aprendizagem histórica**

Artur Rodrigues de Oliveira
Graduando em História – Unesp-Franca
artur.oliveira@unesp.br

Alessandra David Moreira da Costa
Doutora em Educação Escolar – Unesp-Franca
alessandra.david@unesp.br

1 INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2023, primeiro de sua existência, o Laboratório de Ensino de História da Unesp-Franca experimentou importantes conquistas. Além de seu próprio estabelecimento, graças ao financiamento garantido pela pró-reitoria de Graduação, por meio do Programa Núcleo de Ensino, iniciamos nossa colaboração com a E.E. Carmen Munhoz Coelho, na qual, retomamos um importante trabalho iniciado pela professora regente sobre a memória da patrona da instituição.

A primeira etapa de desenvolvimento do Laboratório envolveu o estudo da história e da memória da escola e de sua patrona, realizada pela professora regente de História dos 9. Anos. Juntamente com os discentes, recolheu-se documentos do arquivo da própria escola, recortes de jornais, documentos e objetos guardados e cedidos para a pesquisa por familiares da professora Carmem Munhoz Coelho, perfazendo, portanto, a trajetória da escola e de sua patrona. Os próprios estudantes tiveram a oportunidade de conhecer e manusear, fator que proporcionou a aprendizagem da pesquisa histórica. Ao abordarem a temática da Educação Histórica, Schmidt, Silva, Cainelli (2019) trazem discussões e pesquisas realizadas a partir dessa perspectiva no ensino de História. Nesta, o campo de Ensino de História se amplia, podemos dizer, para uma didática da História. A asserção sobre Educação Histórica leva a uma nova metodologia do pensar e do fazer históricos calcados na “consciência histórica” e em “competências históricas” questões que postulamos no trabalho do Laboratório de Ensino de História, buscando, dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento de novas competências, novas habilidades, e novas tecnologias no ensino de História, inerentes à BNCC. Acreditamos que o

laboratório de ensino atingiu essas demandas, sendo um espaço de formação e novas aprendizagens a professores/as e alunos/as.

Todo esse trabalho familiariza os/as alunos/as com a pesquisa e os requisitos para construí-la, levando a mesma a ser parte do processo de ensino e aprendizagem, não um adendo desse. Nesse sentido, quando chegamos para apresentar o projeto do Laboratório de Ensino para os discentes, percebemos que eles/as já possuíam conhecimento do que é pesquisa e das etapas necessárias para a realização dessa; ou seja, o trabalho do pesquisador é (re)conhecido, valorizado e produzido pelos próprios estudantes.

No momento, a docente responsável e o bolsista encontram-se trabalhando nos depoimentos colhidos, e categorizando as questões que mais foram abordadas pelos participantes, que posteriormente serão analisadas a partir do conceito de palavras-chave proposta por Cellard (2010, p. 295), que afirma, “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”, que, no caso deste projeto, acreditamos que seja por meio da educação histórica (e viabilizadas por meio de podcasts).

Ao pretendermos que a tarefa de construção da história da escola trouxesse o sentimento de pertencimento e da condição de sujeitos e agentes da própria história, consideramos ter atingido tal meta, visto que, foram os próprios discentes que propuseram, e com participação ativa deles, a segunda etapa da pesquisa, que se constitui na elaboração de podcasts sobre a importância da escola e da educação escolar em suas vidas. Sendo assim observamos que é de interesse dos estudantes construir materiais didático e pedagógicos, a partir do que estudaram em sala de aula. Percebemos que essa iniciativa ajuda na compreensão e na aprendizagem dos conteúdos estudados, bem como leva ao princípio da solidariedade (um dos quatro pilares da educação do futuro), ao compartilharem o material produzido com colegas de outros anos do ensino fundamental II.

Também incluídos estão os passos planejados para o ano de 2024, onde, mediante as recentes e conturbadas mudanças no material didático da rede estadual de ensino, se planeja colocar o aluno no local do produtor de materiais didáticos. É nossa intenção trabalhar com questões e problemáticas advindas das salas de aulas, haja vista que, partimos do pressuposto de que conhecer o local

onde se estuda, no caso dos estudantes, e se trabalha, no caso dos docentes, é o ponto de partida para a valorização do espaço que se ocupa.

Temerários com os rumos que o ensino de História tomou com a implementação da BNCC, sob a premissa de organismos internacionais, preocupados mais com modelos de avaliação dos estudantes, do que propriamente com o ensino e a aprendizagem deles, bem como com a ausência da autonomia docente em relação à organização e preparação de suas aulas. Igualmente, nos atentamos para essas circunstâncias nas quais a educação básica brasileira se encontra, e julgamos que o Laboratório de Ensino possa contribuir para sanar, ou ao menos, amenizar alguns desses problemas, com um trabalho próximo às necessidades de professores/as e alunos/as.

A partir dessa atividade, esperamos explorar a todas as instâncias em que o ensino de História possa estar presente. Esperamos cumprir com os objetivos da pesquisa que incidem sobre o papel

da Universidade e da escola básica como provedoras e promotoras de saberes e experiências, que devem se articular continuamente, complementando uma a outra. Igualmente, esperamos que o intercâmbio escola básica/Universidade seja um trabalho processual, de idas e vindas com questões sendo observadas, discutidas e analisadas em ambas as instâncias, inclusive com a participação da comunidade escolar.

2 OS AMPAROS VIABILIZADORES DO LABORATÓRIO

As pesquisas contemporâneas advindas da área de formação de professores cada vez mais demonstram a necessidade da aproximação entre as universidades e a rede básica de ensino, a fim de uma melhor formação docente e discente. Não alheias a essa realidade, têm-se notado nas diversas esferas de poder um crescimento na discussão acerca da concretização dessa tendência, com variados graus de sucesso.

Em um cenário internacional, ao discutir as metas de desenvolvimento global dos próximos 15 anos, a Organização das Nações Unidas, em 2015, incluiu dentro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs) dois itens que tratam do amparo a bolsas de estudo para programas científicos e da qualificação dos profissionais docentes.

Em 2018, ao lançar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o governo federal incluiu, nas chamadas “competências gerais”, dez pontos que fomentariam (ao menos em teoria) o desenvolvimento de um olhar científico e crítico dos estudantes.

Com a revisão do Currículo Paulista em 2019, corroborando com as reformas conduzidas pela União, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo (já direcionando nossa análise para o Ensino de História) discorre sobre “uma atitude historiadora” no trabalho com as fontes históricas em sala de aula.

Sem abster-nos das críticas teóricas e práticas necessárias a cada um destes documentos, concordamos com a visão de Ralejo, Mello e Amorim (2020) de que mesmo com faltas importantes, existem aspectos positivos desse movimento. Conforme destacam:

Mesmo compreendendo que os objetivos com a educação brasileira extrapolam essa numeração de dez itens, observamos uma mensagem que vale a pena ser destacada: a escola não é um lugar que trata somente de conteúdos e conhecimentos. (p.11)

Assim, acreditamos na potencialidade do sentido que a atitude historiadora proporciona. Não se trata de formar historiadores, mas de dotar diferentes sujeitos de autonomia para a tomada da palavra e de posição em sua vida social a partir de possibilidades de usos do passado (p.15)

Dessa forma, a fim de participar dessa aproximação proposta, o Laboratório de Ensino de História almeja, em uma via de mão dupla, fomentar pesquisas acadêmicas dentro do ambiente escolar, e possibilitar que projetos e trabalhos gerados nas Unidades de Ensino enriqueçam a Educação Superior. Através “da proposição de atividades, oficinas, palestras, produção de materiais pedagógicos etc.” (Projeto Laboratório de Ensino de História, 2022, p.14) são beneficiadas todas as partes envolvidas, uma vez que as escolas apresentam a pesquisa acadêmica profissional a seus alunos, os professores da rede básica podem continuar sua formação intelectual enquanto atuam em sala de aula, os

alunos da universidade observam tanto a realidade da prática quanto da pesquisa em Ensino de História, e os docentes do ensino superior melhor compreendem seu principal objeto de estudo, os alunos e o espaço que ocupam.

Além do amparo documental acima citado, é proveitoso mencionar que o projeto financiado pela Pró-reitoria de Graduação da Unesp, e encabeçado pela Prof.ª Dr.ª Alessandra David é uma das frentes de trabalho da docente em uma linha de pesquisa maior, intitulada “Olhares Psicossociais para a Prática Docente no Ensino de História”, atualmente alocado no Centro Internacional de Estudos sobre Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed), cuja sede brasileira é de responsabilidade da Fundação Carlos Chagas (FCC).

Compondo a Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente, programa da ONU que articula universidades e centros de pesquisa a desenvolverem e disseminarem conteúdos acadêmicos dedicados a compreenderem os fatores envolvidos no bom desempenho de professores, a missão do Centro de Estudos é:

[...] realizar investigações científicas no âmbito da educação por meio do estudo da teoria das representações sociais em articulação com outros referenciais teóricos e metodológicos de modo a analisar e refletir sobre os processos educacionais, bem como seus consequentes sociais, desenvolvidos em instituições de ensino. (CIERS-Ed)

Não menos importante, o amparo metodológico do projeto se dá através do livro de Marli André “Etnografia da Prática Escolar”, publicado em 2007. Nele, a autora defende a existência de três dimensões de análise quanto à prática social na escola, das quais, como será mais bem abordado na próxima etapa da pesquisa, privilegamos a primeira, dita “Institucional”.

3 O TRABALHO DESENVOLVIDO EM 2023

Com a aprovação do projeto do Laboratório de Ensino de História ainda em dezembro de 2022, a escola designada para a realização da pesquisa foi a E.E Carmen Munhoz Coelho, localizada em Franca, no bairro Jardim Boa Esperança. Já abrigando o projeto da Residência Pedagógica da Unesp e frequentemente recebendo estagiários de cursos de licenciatura (incluindo oriundos das demais

universidades da cidade), a unidade de ensino já possuía uma importante sinergia com a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Em março de 2023 houve o primeiro contato por parte do projeto com a direção e o corpo docente da escola, sendo recebidos de maneira muito amistosa. Graças a este bom contato, a regente de História da unidade, Prof.^a Vanessa Moscardini, compartilhou que em 2021, uma pesquisa capitaneada por ela havia sido feita sobre a memória escolar. Trabalhando em três frentes, a docente teve contato com parentes vivas da patrona, que lhe mostraram fotos, objetos preservados e páginas datilografadas contando sobre a vida da Professora Carmen, encontrou registros físicos de fichas alunos datadas entre final da década de 1960 e início de 1970 (quando o grupo escolar passou a ocupar o prédio em que está até hoje) e trabalhou com os alunos na disciplina de História a confecção de materiais impressos que foram posteriormente expostos pela escola a fim de que este saber fosse conhecido pelos próprios alunos.

Saindo com cópias digitais, tanto das fontes primárias guardadas pela família quanto dos materiais produzidos em decorrência da pesquisa, o Laboratório pôde analisá-las e compreender melhor a vida da professora carioca e a pesquisa feita até aqui.

Nascida em agosto de 1881 filha de Pedro Munhoz e dona Adelaide Júlia Roca Dordal, na cidade de Cascadura, Rio de Janeiro, Carmen Munhoz casa-se em São Paulo no ano de 1886 com o Advogado José Vieira Coelho. A fim de concluir seus estudos elementares, no ano seguinte ingressa na Escola Modelo Complementar, e diploma-se professora primária em 1898. Ingressando no magistério no ano de 1902, na extinta cidade de Santo Amaro (atual bairro incorporado à Capital), onde a docente permanece até 1916, quando se casa novamente e muda-se para Franca. Após 35 anos de serviço ininterruptos, em 1937 aposenta-se. A professora faleceu em maio de 1966, aos 85 anos de idade.

Dentre os objetos conservados, destaca-se uma homenagem recebida em 1963 sobre os anos de dedicação à educação e algumas fotos de diferentes pontos de sua vida.

No já mencionado trabalho de Marli André, “Etnografia da prática escolar” de 2007, a autora define que para que se possa compreender as relações

desenvolvidas no ambiente escolar tudo deve começar com a análise da instituição. Dentre os possíveis estudos são citadas as interações e níveis de influência no meio social. Nesse diapasão, uma vez contempladas as fontes, nos foi claro que o passo a seguir seria analisar de que maneira a patrona (ainda em vida) realizou suas influências e como a escola que leva seu nome continua a fazê-lo há quase 60 anos.

Pouco antes das férias de julho ficou definido que a maneira pela qual compartilharíamos este belo e interessante trabalho, que fora desenvolvido por uma unidade de ensino público inteiramente pelo do esforço de seus professores e alunos, seria por meio de um *podcast* roteirizado.

Buscando compreender melhor a influência da escola no dia a dia de seus estudantes atuais, no mês de agosto de 2023, com o auxílio da professora regente, relembramos os alunos dos 9^{os} anos, sobre o trabalho que desenvolveram com a professora regente, e pedimos que colaborassem voluntariamente com depoimentos sobre a importância da escola em suas vidas. Ao longo de dois dias foram gravados quase 40 depoimentos entre as três salas, que compunham esta série.

Dentre a variedade de respostas obtidas, pudemos observar que enquanto alguns alunos responderam pouco mais que uma frase única, outros expuseram episódios de suas vidas que os marcaram, mudando sua forma de compreender o local que frequentam todos os dias. É interessante notar que nenhum dos depoimentos retratou a escola de maneira negativa, a vasta maioria, inclusive, relatou que desde que passaram a estudar no local foram influenciados não somente por colegas, mas por todo o corpo docente e funcionários.

Dois relatos marcantes foram dados por amigos de infância que residem em Patrocínio Paulista, uma cidade vizinha, e que estudam na E.E Carmen por conta de um convênio entre as cidades. Ambos os garotos, de maneira individual, relataram que estavam muito preocupados com a possibilidade de não serem incluídos com os novos colegas, porém, quando o primeiro dia de aula chegou e ambos se encontraram no ponto do ônibus, confessaram terem sentido grande alívio por terem um ao outro, o que facilitou o contato com os demais estudantes.

4 O TRABALHO PREVISTO PARA 2024

Por conta da dificuldade em categorizar tantos depoimentos, buscamos nas novas tecnologias uma solução para a realização da análise qualitativa dos depoimentos colhidos. Para isso estamos buscando na plataforma Atlas.ti, uma inteligência artificial desenvolvida para uso acadêmico, sua capacidade de interpretar, categorizar e relacionar as informações a ela fornecidas, especialmente quando através dos áudios, favorece em grande medida a continuidade do trabalho iniciado no ano passado. Com isso, poderemos concluir o *podcast* fazendo um relato em três partes: A vida de Carmen Munhoz Coelho, a história da escola que carrega seu nome e o relato de seus alunos, aqueles que são atualmente influenciados pelo trabalho da instituição que leva o nome de tão única figura.

Conforme mencionado, o trabalho realizado no ano anterior contempla a primeira de três dimensões propostas por Marli André (2007). Com a aprovação para a continuidade das atividades do Laboratório para o ano de 2024, buscaremos avançar sobre a segunda dimensão, chamada “Instrucional”.

Visando analisar as situações de ensino, esta fase busca compreender melhor sob que circunstâncias e de que maneiras ocorre o ensino e a aprendizagem na unidade escolar. Para isso, desde março de 2024 as aulas dos novos 9^{os} anos têm sido observadas pelos bolsistas do projeto e estamos viabilizando uma atividade que coloque os alunos (ainda que temporariamente) no papel de produtores do material didático.

Nossa abordagem foi pensada a partir das recentes e profundas mudanças que os materiais da rede estadual sofreram no último ano Currículo em Ação digital, os novos *slides* fornecidos pela secretaria estadual de Educação, as diferentes plataformas digitais de atividades e os materiais didáticos pertencentes ao PNLD), faz-se necessário mencionar, ante às controversas circunstâncias de implementação e conteúdos presentes, que não estamos alheios às falhas e faltas deles.

A partir desta nova posição assumida pelos alunos, acreditamos ser possível observar tanto a capacidade de absorção e interpretação de conteúdos

como parte da noção de didática construída por eles até aqui. Além disso, é de nosso interesse verificar o uso que fazem em sua vida cotidiana da disciplina de História, dentro e fora da escola, uma vez que, concordamos com Schimdt, Silva, Cainelli (2019) quando descrevem que é imprescindível adquirir um “pensamento e uma consciência histórica”. Para tanto é que a “Educação histórica propõe considerar as competências históricas [...]” (p. 11), que são “métodos e formas de trabalho que se concretizam em uma lista básica de conceitos metodológicos, entendidos como operações cognitivas próprias da história como disciplina do conhecimento”. (p. 11).

Neste sentido, consideramos que o trabalho desenvolvido pelo Laboratório de Ensino de História cria condições para que os discentes desenvolvam sua autonomia, ao escolherem e ajudarem na confecção dos materiais didáticos a serem elaborados e construídos, de acordo com as temáticas estudadas em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do último ano, pudemos fazer ricas observações através do contato direto com os estudantes obtido pelas participações em aula e principalmente durante a gravação dos depoimentos para o futuro *podcast*. Foi possível observar em maior detalhe o contexto sociopolítico e cultural dos alunos/as, bem como da comunidade escolar, além de podermos verificar os valores que constituem a unidade escolar, que a fazem ser bem avaliada, tanto por provas como a paulista, quanto pelos estudantes que a frequentam.

Para o ano de 2024, a retomada de Marli André (2007) na ótica da dimensão instrucional se provará de grande valia, uma vez que são nas relações de ensino-aprendizagem que reside o principal benefício da escola para a sociedade.

Compreendemos, portanto, que a função da teoria seria esclarecer e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar e examinar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, e ao mesmo tempo colocar-se a si mesmas em discussão, numa simbiose entre teoria e prática, papel a ser desempenhado pelo Laboratório de Ensino de História.

REFERÊNCIAS

André, M. A. D. *Etnografia da prática escolar*. 13ª. ed. Campinas: Papirus, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf>

Centro Educacional de Estudos em Representações Sociais e Educação (CIERS ed). *Protocolo de Pesquisa*, 2019.

Ralejo, A. S., Mello, R. A., Amorim, M. de O. *BNCC e o ensino de História:*

horizontes possíveis. In: *Educar em Revista*. Curitiba, v.37, e80412,

2021. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?lang=pt>>

Schmidt, M. A. M. S., Silva, M. da C., Cainelli, M. *Formação e aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e Ensino de História*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2019.

MÉTODO MONTESSORI PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: um estudo em uma escola do interior paulista

Maria Laura Alvarenga Santos
Graduanda em Psicologia – Uni-FACEF
marialauraalvarengasantos@gmail.com

Adriana Aparecida Silvestre Gera-Ribeiro
Mestre em Psicologia – Uni-FACEF
dricaasg@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Aprendizagem é qualquer processo que um indivíduo passa e por meio do qual adquire informações, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Este processo ocorre de modo progressivo e interminável e suas representações internas e externas estão em uma interrelação biopsicossocial constante com o seu meio e, principalmente na infância, esta ocorre por meio de mediações de outras pessoas (Díaz, 2011). Nesse sentido, o autor também discute que existem diferentes formas de aprender, variando em maior ou menor grau e independem da idade, preparação, interesse e da situação.

De acordo com Díaz (2011), na aprendizagem, há três momentos bem definidos e interrelacionados: situação de aprendizagem; aprendizagem propriamente dita; e o aprendido. O primeiro momento é caracterizado por uma exigência social, condição ambiental ou interna do indivíduo. Quando este se encontra diante de uma situação e a não solução da mesma, surge o interesse inicial por aprender, buscando, então, uma resposta adequada a dada situação não solucionada.

No segundo momento, a etapa de aprendizagem propriamente dita ocorre diante da motivação e da seleção da metodologia que se enquadra melhor ao seu estilo de aprendizagem, sendo que esta pode ocorrer quando o indivíduo está sozinho ou quando está sendo mediado por outra pessoa. Nesse momento, o aprendiz colocará em prática o planejamento da etapa anterior.

É com esta execução que se produz o ato de aprender, ou seja, o momento em que se autoconstrói a aprendizagem, em que se forma a estrutura psicossocial funcional correspondente (conhecimento, afeto, valor, comportamento, habilidade) que permite ao sujeito resolver a situação

enfrentada, portanto, se produz (ou não, no caso de que a metodologia pensada e/ou aplicada seja incorreta) a solução da situação com a adaptação correspondente e, assim, o sujeito aprende algo que modifica sua experiência anterior, pois é, como se diz comumente, “algo que não sabia antes” (Díaz, 2011, p. 104).

O último momento, o aprendizado, diz respeito ao produto da etapa anterior, ou seja, um conhecimento, uma habilidade, um valor ou um comportamento construído, no qual se manifestará de forma imediata ou mediata que estará integrada no sujeito e pronta para respostas às exigências futuras. Caso exista uma exigência sem a solução já integrada à criança ou aluno, iniciará um novo processo de aprendizagem (Díaz, 2011).

Mazer, Bello e Bazon (2009) descrevem que as dificuldades de aprendizagem geralmente são percebidas e encontradas, a partir do ingresso das crianças na escola, ou seja, no ensino formal. Existem diversos fatores que podem ser apontados como causa do aparecimento dos problemas de aprendizagem, como, por exemplo, fatores de ordem ambiental, genética e do próprio sistema educacional.

Em relação aos problemas de aprendizagem, a partir de uma perspectiva orgânica,

[...] são consideradas como desordens neurológicas que interferem na recepção, integração ou expressão de informação e são manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, habilidades matemáticas ou habilidades sociais (Mazer; Bello; Bazon, 2009, p. 9).

Já numa perspectiva educacional, os autores referem-se às dificuldades de aprendizagem como uma incapacidade ou impedimento de aprendizagem nas diversas áreas, como cálculo, leitura, escrita e aquisição de aptidões sociais, que podem ser aprendidas tanto no contexto escolar como no familiar. Entretanto, as dificuldades de aprendizagem podem ser trabalhadas e tratadas, principalmente quando identificadas precocemente, as chances de preveni-las e não permitir que progridam são mais altas (Mazer; Bello; Bazon, 2009).

Nesse sentido, a aprendizagem não é um processo isolado, é contínuo e o professor deve se encarregar de manter o aluno estimulado em desenvolver

suas habilidades de ensino-aprendizagem, fazendo com que o aluno crie o desejo de elevar seus conhecimentos e, em consequência, o seu nível social. O professor ao identificar um aluno com dificuldades de aprendizagem, deve buscar incentivar o encaminhamento para um profissional especializado para identificar as dificuldades e potencialidades da criança (Barbosa, 2015).

Dentro de sala de aula, uma das alternativas apontadas pelos autores que pode ser utilizada para ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem é a adoção do Método Montessori. O método Montessori permite que a criança aprenda a partir de si mesma, utilizando seu autoconhecimento, valorizando a educação autônoma, os exercícios de motricidade, a percepção, ambientação do espaço pedagógico, como também as relações interpessoais dos alunos com a comunidade escolar. O ambiente educador oferecido por esse método, é preparado como um estimulante para a busca do processo ensino-aprendizagem partindo da própria criança (Cruz; Cruz, 2019).

De acordo com Dias (2020), o método de Maria Montessori pode ser utilizado como recurso para os professores no auxílio de amenizar as dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, os autores dissertam sobre a necessidade de aprendizagem simultânea entre professor e escola, ou seja, disponibilizar bons recursos e liberdade ao professor para observar bem as crianças e melhor identificar as dificuldades e aptidões.

Diante disso, o objetivo geral dessa pesquisa é investigar o uso do Método Montessori como recurso facilitador do processo ensino-aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem. Os objetivos secundários são: verificar quais estratégias de ensino no Método Montessori são utilizadas para otimizar o aprendizado de crianças com dificuldades de aprendizagem; investigar os benefícios do método em questão para o processo de aprendizagem das referidas crianças; e, por fim, investigar os benefícios do método em questão para a prática pedagógica das professoras.

O presente trabalho se justifica pela relevância da importância de buscar alternativas eficazes para o processo ensino-aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem. O Método Montessori, com sua abordagem centrada na criança e no ambiente preparado, tem sido amplamente reconhecido como uma

abordagem eficaz para o desenvolvimento integral das crianças, incluindo aquelas com dificuldades de aprendizagem.

A investigação sobre as estratégias de ensino utilizadas no Método Montessori para otimizar o aprendizado dessas crianças se justifica pela necessidade de compreender como essa abordagem pode ser adaptada e aplicada de forma efetiva para atender às necessidades específicas desses alunos. Além disso, a investigação dos benefícios do método para o processo de aprendizagem das crianças e para a prática pedagógica das professoras contribui não apenas para o avanço do conhecimento científico na área da educação, mas também para a melhoria da prática educativa.

Em vista do exposto, este estudo é fundamentado no método qualitativo, que aborda dados qualitativos, portanto, uma coleta e/ou análise de dados, não será expressa em números, visto que não tem como objetivo medir ou numerar categorias (Richardson, 1989). Juntamente a isto, este trabalho é desenvolvido a partir de uma revisão narrativa, portanto. De acordo com Santos et. al (2022), a revisão narrativa não utiliza uma metodologia específica para seu desenvolvimento, portanto os autores são responsáveis pela análise, seleção e interpretação dos estudos, visto que, este tipo de revisão é uma modalidade de investigação e publicação abrangente, mostrando-se o mais adequado para descrever e discutir o desenvolvimento de um determinado estudo, diante um ponto de vista teórico e/ou contextual.

2 PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem é entendida como um fenômeno complexo e envolve diversos aspectos, sendo eles: cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. Portanto, para melhor compreender como ocorre o processo de aprendizagem, é importante entender as fases de desenvolvimento de uma criança, essas fases são estudadas por diversos autores e abordagens diferentes (Tabile; Jacometo, 2017).

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, Piaget postula que existem quatro períodos pelos quais a criança passa: sensório-motor (0 – 2 anos), pré-operacional (2 – 7,8 anos), operacional-concreto (8 – 11 anos) e operacional-formal (12 – 14 anos). No estágio sensório-motor, surgem os reflexos neurológicos básicos e a construção prática das noções de objeto, espaço, causalidade e tempo (Tabile; Jacometo, 2017).

No segundo estágio, pré-operacional, a criança desenvolve a capacidade simbólica, ou seja, surge a capacidade de substituir um objeto ou evento por uma representação. Sendo assim, ressalta-se o caráter lúdico do pensamento simbólico no contexto da educação. Este período do desenvolvimento é caracterizado pelo egocentrismo e pela irreversibilidade, ou seja, ela não possui a capacidade de se colocar no lugar do outro, como também, não compreende a existência de fenômenos reversíveis (Prass, 2012).

No estágio operatório-concreto, a criança possui uma organização mental integrada, isto é, desenvolve noções de espaço, velocidade, tempo, ordem e causalidade, podendo relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade (Tabile; Jacometo, 2017). No último estágio, o operacional-formal a criança desenvolve as operações de raciocínio abstrato, o sujeito é capaz de raciocinar corretamente sobre questões em que ainda considera puras hipóteses, sendo capaz de pensar logicamente, buscar soluções e inferir as consequências, sem depender apenas da observação da realidade (Prass, 2012).

Diante do que é postulado por Piaget sobre desenvolvimento cognitivo, afirma-se que o processo de aprendizagem ocorre por etapas, inicialmente o desenvolvimento cognitivo da criança acontece por meio da assimilação e acomodação, assim, essa criança irá construir esquemas de assimilação mentais para abordar a realidade, desse modo,

Todo esquema de assimilação é construído e toda abordagem à realidade supõe um esquema de assimilação. Quando a mente assimila, ela incorpora a realidade a seus esquemas de ação, impondo-se ao meio. Muitas vezes, os esquemas de ação da pessoa não conseguem assimilar determinada situação. Neste caso, a mente desiste ou se modifica. Quando a mente se modifica, ocorre o que Piaget chama de acomodação. As acomodações levam à construção de novos esquemas de assimilação, promovendo, com isso, o desenvolvimento cognitivo. Piaget considera as ações humanas, e não as sensações como a base do comportamento humano. O pensamento é, simplesmente, a interiorização da ação. Só há aprendizagem quando o

esquema de assimilação sofre acomodação (Ostermann; Cavalcant, 2011, p. 33).

Em vista disso, o ensino na abordagem piagetiana, significa provocar o desequilíbrio na mente do indivíduo para que este, ao procurar o reequilíbrio, se reestruture cognitivamente e então aprenda.

Já Vygostky, de acordo com Campos et al. (2020), defende a presença de dois níveis de desenvolvimento, sendo eles: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial. O primeiro nível, refere-se a atividades que o indivíduo consegue executar sozinho, ou seja, a criança já aprendeu e é capaz de desempenhar sem a ajuda de outras pessoas. Já o segundo nível, aborda situações que o indivíduo só consegue desempenhar com o auxílio de alguém mais experiente.

Entre o que o sujeito consegue fazer por si mesmo e o que só o faz mediante a ajuda do outro está a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um conceito metafórico, que indica uma compreensão particular de ensino: ao se fornecer assistência na ZDP, leva-se o aluno a realizar sozinho aquilo que antes só o fazia com o amparo de alguém (Campos et al., 2020, p. 27136).

Outro teórico que trouxe contribuições para o estudo da aprendizagem foi Burrhus Frederic Skinner, o qual apontou a ideia de que a aprendizagem é uma função da mudança do comportamento, ou seja, através de explicações comportamentais, em que o comportamento seria aprendido e motivado pelo ambiente e por meio de forças internas e externas (Assunção; Freitas, 2019).

Na teoria humanista, Carl Rogers, apresenta um objetivo diferente da teoria anterior no que se refere ao processo ensino-aprendizagem. De acordo com o teórico, este processo busca o crescimento pessoal do aluno, portanto, o professor seria um facilitador de um processo centrado no aluno (Prass, 2012).

Rogers afirma que o professor deve concentrar a atenção não em ensinar, mas em criar condições que promovam a aprendizagem. Isso significa que o melhor ambiente para a aprendizagem resulta da qualidade da interação humana, especialmente do grau de cordialidade entre professor e os alunos (Prass, 2012, p. 39).

Nesse sentido, para o teórico, uma aprendizagem significativa irá ocorrer quando envolve a pessoa inteira do aprendiz, ou seja, seus sentimentos e intelecto, sendo mais penetrante e duradoura.

Diante do exposto nas teorias apresentadas, a construção de conhecimento é um processo contínuo de aprendizagem, no qual constantemente são adquiridos novos insights e experiências, como também para ressignificar o que já conhecemos e/ou compreendemos. É destacado que “aprender é um processo complexo e multifacetado que apresenta bloqueios e inibições em todos os seres humanos.” (Gómez; Terán, apud Barbosa, 2015, p. 13), sugerindo que a aprendizagem nem sempre ocorre de forma suave e natural, pois mesmo que haja a assimilação e a compreensão sobre algumas coisas com facilidade, sempre haverá desafios que podem tornar certos aprendizados mais difíceis. Contudo, é importante ressaltar que a dificuldade não impede a ocorrência da aprendizagem (Barbosa, 2015).

2.1 Diferenciando dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem

É comum crianças apresentarem alguma dificuldade em relação ao aprendizado, podendo estar relacionada a diversos fatores externos e internos, portanto, é essencial identificar o tipo e o grau de dificuldade apresentado pela criança para que os pais e os educadores optem pela melhor alternativa para ajudá-la.

Problemas ou dificuldades de aprendizagem é uma expressão ampla usada para descrever a defasagem de aprendizado no desenvolvimento de uma ou várias habilidades, mas sem uma razão claramente definida. Por outro lado, os distúrbios ou transtornos de aprendizagem são associados a dificuldades vinculadas a limitações sensoriais e cognitivas que interferem no processo de aprendizagem (Cancian; Malacarne, 2019).

Segundo Sampaio (2019), o transtorno de aprendizagem é considerado uma disfunção neuropsicológica, ou seja, envolve anomalias que impedem o funcionamento integrado do cérebro que está em desenvolvimento, referindo-se a um problema de maturação e de desenvolvimento neuropsicológico. Portanto, os distúrbios de aprendizagem se referem a alterações no desenvolvimento da habilidade de leitura, de escrita, da fala e pensar logicamente em Matemática,

podendo estar ligados a dificuldades na linguagem oral (Schirmer; Fontura; Nunes, 2004).

Em contrapartida, as dificuldades de aprendizagem podem surgir devido a métodos de ensino inadequados, abordagens de alfabetização inapropriadas, carências culturais e econômicas, formação inadequada dos professores, ausência de planejamento nas atividades e falta de compreensão da capacidade cognitiva dos alunos. Os problemas de aprendizagem podem ser encontrados também como fatores secundários devido a outros transtornos, como: depressão; transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH); deficiência intelectual; transtorno da conduta; déficit cultural; problemas neurológicos; deficiência sensorial; entre outros (Sampaio, 2019). Portanto, é essencial o cuidado para compreender a origem da dificuldade na aprendizagem que a criança apresenta para, então, designar o melhor tratamento ou recurso necessário para auxiliar nessa defasagem.

Outros fatores também podem proporcionar a dificuldade na aquisição da aprendizagem, abarcando fatores psicológicos, biológicos e ambientais. Aspectos que envolvem problemas emocionais e familiares, por exemplo, como divórcios, mortes de pessoas próximas e situações novas na vida da criança, podem estar diretamente ligadas no desempenho escolar, incluindo a aprendizagem.

No que diz respeito aos distúrbios da aprendizagem, é essencial compreender que estes se referem a um problema mais intensificado com um comprometimento neurológico e orgânico maior, portanto, conhecer os transtornos de aprendizagem e suas características mostra-se necessário, alguns exemplos destes distúrbios são: a dislexia, a dislalia e a discalculia.

A dislexia é um distúrbio de aprendizagem de origem neurobiológica, manifestando-se por dificuldades na leitura, escrita e soletração, mesmo em pessoas com capacidade cognitiva e acesso à educação. Este transtorno pode ser categorizado em dois tipos: dislexia do desenvolvimento, ligada a fatores genéticos e geralmente identificada em crianças de 6 a 10 anos de idade, e a dislexia adquirida, em consequência de lesões cerebrais, afetando qualquer idade. A identificação da dislexia baseia-se em indicadores como problemas no processamento fonológico e na interpretação textual (Lettieri, 2020).

De acordo com Amaral, Frazão e Conceição (2022), a dislalia é um distúrbio que influencia a fala e, frequentemente é percebida por alguns como uma dificuldade no reconhecimento dos fonemas, levando à incompreensão do que está sendo dito. Portanto,

Na dislalia surge uma alteração na fala, onde há imprecisão articulatória afetando padrões de produção de sons da língua, relacionados às fases de programação e ou execução neuromotora. Esta ocorre quando a criança está começando a falar (Eberhart; Cauduro, apud Amaral; Frazão; Conceição, 2022, p. 7).

Assim, de acordo com os autores, a dislalia refere-se à dificuldade de articular as palavras corretamente durante a fala, devido a problemas relacionados ao órgão fonador.

Já a discalculia, é um transtorno de aprendizagem que compromete a capacidade de uma pessoa em entender e executar operações matemáticas. Existem diversas categorias deste transtorno, como discalculia verbal, practognóstica, léxica, gráfica, ideognóstica e operacional, cada uma com características distintas. A sua origem pode estar ligada a causas genéticas, lesões cerebrais ou questões emocionais, afetando indivíduos de todas as faixas etárias. Os sinais da discalculia são: desafios em realizar cálculos básicos; compreender princípios matemáticos, memorizar informações nessa área e aplicar esses conceitos matemáticos em contextos cotidianos (Lettieri, 2020).

Diante disso, Osti explicita que o diagnóstico do distúrbio ou dificuldade de aprendizagem,

[...] deve ser feito por uma equipe interdisciplinar envolvendo o médico da criança, um pedagogo, psicólogo, psicopedagogo, terapeuta, envolvendo também o professor e a família. Somente através de uma anamnese realizada com a família da criança, caracterizando a queixa apresentada pelo professor, fazendo um exame clínico que procure investigar possíveis disfunções neurológicas no sistema nervoso central, uma avaliação psicopedagógica que identifique o nível e as condições de aprendizagem dessa criança e de um exame psicológico objetivando analisar características pessoais, patologias, é que será possível ter a certeza e comprovar uma dificuldade de aprendizagem ou um distúrbio de aprendizagem (Osti, 2012, p.56).

Nesta perspectiva, ressalta-se a diferença entre distúrbios ou transtornos de aprendizagem e dificuldades ou problemas de aprendizagem, visto que a diferença entre estes dois termos ocasiona estratégias pedagógicas

interventivas diferentes. Vale lembrar que, de acordo com os autores citados anteriormente, as dificuldades ou problemas de aprendizagem manifestam-se, a partir de problemas como falta de motivação, estimulação e problemas externos como o ambiente de aula e o preparo dos professores, enquanto os distúrbio ou transtornos se referem a um problema mais intensificado com um comprometimento neurológico e orgânico maior.

3. MARIA MONTESSORI E SEU MÉTODO

3.1 Maria Montessori: vida e obra

Maria Tecla Artemísia Montessori nasceu em 31 de agosto de 1870, em uma cidade no norte da Itália. Maria Montessori é filha de Alessandro Montessori, um funcionário do Ministério das Finanças, e Renilde Stoppani, pertencente de uma família culta de classe média alta, com ideias liberais, e com parentes nas áreas de ciência e no Clero. Aos cinco anos de idade, Montessori e sua família se mudaram para Roma devido à transferência profissional de seu pai, onde ela manteve seus estudos até o ensino superior (Salomão, 2022).

Após dois anos de cursos preparatórios em diversas disciplinas clássicas e científicas, em 1893, Montessori pode ingressar no curso de Medicina no terceiro ano do curso. Tornando-se uma das primeiras mulheres admitidas para o curso em toda a Itália. Em 1897, começou a trabalhar como assistente voluntária da clínica de psiquiatria da Universidade de Roma, sob a orientação de um professor e junto de seu colega, Giuseppe Montesano, examinando crianças que pudessem ser retiradas das instituições psiquiátricas da época e serem submetidas a atividades didáticas (Salomão, 2022).

Maria Montessori viveu um relacionamento afetuoso e sem compromissos com Montesano. Contudo, ao final do mesmo ano, ela engravidou, mas não se casou, uma vez que as famílias se opunham à união deles. Além disso, naquela época, uma mulher casada só poderia exercer atividades profissionais fora de casa mediante a autorização do marido. Para a época, ter um filho fora do casamento representaria uma ameaça para sua carreira. Diante disso, as famílias

concordaram que o filho de Montessori nasceria em segredo. Mario nasceu em 31 de março de 1898 e foi confiado a uma enfermeira em Vicocaró, que o criou e o registrou como filho de pais desconhecidos. Apenas em 1912, Maria Montessori passou a viver com Mario que já estava na adolescência (Salomão, 2022).

Enquanto esteve distante de seu filho, Montessori persistiu em seu trabalho com crianças com deficiências físicas ou cognitivas, mantendo um interesse constante no processo de aprendizagem infantil. Contudo, a escassez de estudos literários sobre a educação de crianças com deficiência na época a levou a viajar para Londres e Paris, onde estudou as contribuições de Jean Marc Gaspard Itard e Édouard Séguin, que se tornaram influências cruciais em seu trabalho posterior (Caparroz, 2022).

Através da observação, Montessori desenvolveu seu primeiro projeto em um hospital psiquiátrico com crianças doentes mentais com inabilidades domésticas. Durante esse processo, desenvolveu-se interesse pela pedagogia, na qual observou que a possibilidade de liberdade para a iniciativa da criança, seu progresso e desenvolvimento tornaram-se evidentes, sugerindo a hipótese de que todos os seres humanos nascem com a capacidade de aprendizado e construção de conhecimentos diversos (Oliveira et al., 2021).

Segundo Sousa, Fernandes e Sousa (2014), após conseguir cursos profissionais, Maria Montessori deixa sua carreira como médica e dedica-se ao trabalho pedagógico. Seu interesse era mais amplo do que apenas a educação das crianças, preocupou-se também em preparar os educadores que irão trabalhar na formação dos educadores. No ano de 1922 ficou encarregada como inspetora-geral das escolas da Itália.

Em 1929, Montessori cria a Associação Montessori Internacional (AMI), destinada a infância e ao seu desenvolvimento. Logo depois, em 1947, fundou o Centro Montessori em Londres. Maria Montessori proporcionou anos de contribuições no âmbito educacional, nos quais se destacam seus materiais que proporcionam o desenvolvimento da educação sensorial e aquisição cultural. Montessori faleceu em 1952, aos 81 anos de idade em Noordwijk na Holanda (Sousa; Fernandes; Sousa, 2014).

3.2 Princípios do Método Montessori

O método Montessori foi desenvolvido com base na observação das atividades e necessidades diárias apresentadas pelas crianças, com o intuito de deixar as crianças fazerem escolhas livremente sem a intervenção de um adulto. (Rosa; Cruz, 2019). Desta forma, é fundamental entender a autoaprendizagem como um comportamento intrínseco ao ser humano, portanto, a criança deve ser capaz de resolver seus conflitos sem a intervenção do professor, de modo que sua independência seja totalmente respeitada, garantindo a aprendizagem individual, uma vez que suas experiências são parte indissociáveis neste processo (Oliveira, 2021).

A metodologia utilizada por Maria Montessori busca compreender os fenômenos do aprendizado em sua totalidade e globalidade, assim desenvolvendo a intelectualidade, o amadurecimento emocional e a construção social. Os princípios aplicados no método Montessori são: Autoeducação; Educação como Ciência; Educação Cósmica; Ambiente Preparado; Adulto Preparado; e Criança Equilibrada. Sendo assim, Paixão (2021) descreve cada um dos princípios e suas respectivas funcionalidades dentro do método:

Autoeducação: a criança adquire conhecimento, com espontaneidade, sem influência de outros, pois Montessori acredita que a criança tem a capacidade de andar, falar, pegar e comer sozinha. Por isso, é necessário que a criança possa experimentar! Educação como ciência: essa perspectiva deixa a criança livre para apresentar sua própria opinião sobre o mundo que a cerca, porém o professor estando sempre de olhos abertos, a fim de observar o desenvolvimento, o comportamento e o processo de aprendizagem. Educação cósmica: “cosmos” tem a ver com universo, então essa educação serve para estimular o aluno a criar “correlações” com o que aprende, com o universo “Cosmos” que o cerca. Ambiente preparado: a liberdade é essencial para Montessori, por isso o ambiente deve ser preparado para que a criança possa conhecer e explorar tudo que há. Montessori desenvolveu uma filosofia própria denominada de “ambiente preparado”. Cercava-se a criança por um ambiente adaptado às suas dimensões. Cadeiras e carteiras escolares em menor escala; jardins infantis para a prática de atividades extracurriculares. O “lugar onde se aprende” para Montessori é tão importante quanto “o que se aprende”. Adulto preparado: os princípios só funcionam com a participação tanto do professor como do responsável, pois é importante a participação deles no processo de aprendizagem da criança. O adulto preparado é aquele que confia e observa o seu desenvolvimento. Criança equilibrada: é aquela criança que se desenvolve conforme cada fase do seu crescimento (Paixão, 2021, p. 17).

De acordo com estes princípios, o método Montessori auxilia a criança a integrar-se socialmente, na elaboração de uma autoeducação, a ter independência

e autodisciplina, assim desenvolvendo-se mentalmente, cognitivamente e fisicamente a partir destes fundamentos desde os anos iniciais.

A organização do espaço para o desenvolvimento da criança é uma das características do método, seguindo o critério de salas de aulas subdivididas considerando as faixas etárias seguindo a lógica de agrupamentos que demonstra a concepção de pequenos grupos de sociedades. Assim, os grupos formados são: Educação Infantil de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos; Ensino Fundamental com crianças de 6 a 9 anos, outro grupo de 9 a 12 anos e por fim, outro de 12 a 15 anos (Oliveira, 2021).

Em vista disso, o ambiente preparado mostra-se fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, objetivando um local que atenda às necessidades biológicas e psicológicas de cada criança e que essa possa desenvolver sua autonomia compreendendo a liberdade criativa. Portanto,

[...] Montessori defendia salas de aula com objetos pequenos, adequados ao tamanho das crianças. A pedagoga via o ambiente de aprendizagem como um espaço no qual era desejável que os alunos circulassem, manipulando os diversos materiais. Para isso, criou uma enorme quantidade de jogos e materiais pedagógicos, que tinham o foco na estimulação sensório-motora e que ainda são utilizados até hoje, principalmente na educação infantil. Entre esses materiais, podemos citar o material dourado, ainda muito usado hoje no ensino de matemática (Suhr, apud Rosa; Cruz, 2019, p. 120).

Assim, a pedagogia montessoriana dá destaque ao ambiente, adequando-se ao tamanho das crianças, sendo estimulante para o processo de ensino e aprendizagem, e favorável para que elas estabeleçam suas relações interpessoais e desenvolvendo relações entre o cotidiano escolar e o mundo.

Segundo Xavier (2021), os espaços das aulas possuem diversos materiais sempre organizados e disponíveis para o acesso e manipulação das crianças. Esses materiais foram desenvolvidos como parte do complemento do método, no qual contribui no adiantamento da aprendizagem, através de atos palpáveis. Os estimulados provados pela manipulação dos materiais atuam como impulso para despertar o interesse em aprender nas crianças.

O objetivo do professor no método Montessori é observar e conhecer a criança, descobrir seus interesses e permitir a manipulação dos materiais preparados para satisfazer suas necessidades e possibilidades, facilitando o

aprender sozinho, sem a participação ativa do professor. Portanto, o docente deve observar e entender quando for necessário, agir ou interromper, e que lhe permita extrair e entender as necessidades e comportamentos de seus alunos, de forma que a criança possa se manifestar o mais natural possível (Da Rosa; Cruz, 2019).

Nesse contexto, o professor deve conhecer os materiais e objetos que são utilizados e a função de cada um e buscar um conhecimento eficaz sobre o método montessoriano para melhor aplicá-lo. Sendo assim, “o professor é um mediador que auxilia no desenvolvimento educacional, cultural e social” (Pessoa, 2017, p. 29).

Através de estudos sobre o desenvolvimento, Montessori desenvolveu seu método e materiais mais adequados as fases de desenvolvimento e ao aprendizado dos indivíduos. Assim, objetivando que os materiais atendam às necessidades psíquicas da criança, “sendo materiais interessantes, atrativos, coloridos, fáceis de serem manuseados, que possibilitem a autocorreção, independência e autonomia” (Esteves, 2018, p. 11).

Os materiais são distribuídos em três categorias:

1º Os materiais de atividades de vida diária – AVDs e tarefas cotidianas como: regar plantas, fazer laço, dar nó, lavar louça, pentear-se, vestir-se entre outros.

2º Os materiais sensoriais planejados para dar às crianças experiências sensoriais; que preparam a criança para a escrita, leitura e matemática.

3º Os materiais para aquisição da cultura, e que têm a base sensorial. Trata-se de sistemas combinados para o ensino do alfabeto, números, escrita, leitura, e aritmética, para a preparação à escrita materiais como: encaixes de ferro, forma de metal, letras de lixa e alfabeto móvel (Esteves, 2018).

3.3 O Método Montessori e as dificuldades de aprendizagem

O método Montessori fundamenta-se na capacidade de toda criança aprender através de um processo no qual deve ser desenvolvido, a partir das experiências ambientais, em que devem estar organizados para proporcionar a

manifestação de interesses da mesma, estimulando a sua capacidade e respeitando seu tempo e ritmo (Guilgen, 2021).

A atuação do professor consiste na mínima intervenção para ajudar o aluno a desenvolver alguma atividade, pois proporciona, ao docente, perceber a real capacidade do aluno, o desenvolvimento da aprendizagem e, portanto, garantir uma melhor qualidade de ensino. Sendo assim, o professor age como um organizador de um ambiente facilitador para as atividades, apresentando os materiais e deixando que a criança aja livremente (Pessoa, 2017).

De acordo com Silva (2021), Maria Montessori partia do princípio de que toda criança poderia aprender, pois a diferença apresentada por cada uma centra-se somente nos momentos e ritmos diferentes, pois ambas possuem a capacidade de aprender e se desenvolver. Nessa perspectiva, no método Montessoriano, os alunos que possuem necessidades educacionais especiais, não são trabalhados separadamente, mas sim com os demais alunos, visto que, dentro de sua metodologia, cada aluno é único e possui necessidades diferentes. Desse modo,

[...] Maria Montessori percebeu que quando as crianças trabalham em grupos ou individualmente, com materiais acessíveis e que vão de acordo com a dificuldade de cada um, surge a concepção da importância da Educação Especial inclusiva em trabalhar as potencialidades e as limitações das crianças de forma individual, mesmo que esteja realizando uma atividade em grupo (Silva, 2021, p. 41).

Portanto, Montessori acreditava que ao respeitar as diferenças de cada criança e utilizar distintos métodos, para responder às diferentes necessidades, capacidades e níveis de desenvolvimento individual de cada uma, pode-se perceber que os alunos que apresentavam alguma dificuldade ou deficiência, atingiam resultados semelhantes ou melhores do que as crianças das escolas comuns. Ao constatar estes resultados, Montessori passou a questionar a qualidade do ensino, então foi em busca de ampliar sua proposta pedagógica para aplicá-la também no ensino de crianças ditas normais (Esteves, 2018).

No método montessoriano, o professor utiliza um registro das observações do desenvolvimento de seus alunos para o planejamento da próxima aula, selecionando quais recursos ele deverá usar, e quais deverá disponibilizar às crianças (Silvestrin, 2012). Nesse sentido, esses aspectos permitem a identificação e

adequação de alguma dificuldade na aprendizagem de algum aluno e, assim, podendo proporcionar a resolução e acompanhamento no seu desenvolvimento escolar.

Essa característica do método permite que os alunos se desenvolvam em todas as áreas propostas respeitando a individualidade e considerando a diversidade da sala de aula, proporcionando uma educação inclusiva, visando o desenvolvimento e aprendizagem a partir de um atendimento educacional mais adequado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou investigar o uso do Método Montessori como recurso facilitador do processo ensino-aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem. Buscou-se também verificar quais estratégias de ensino no Método Montessori são utilizadas para otimizar o aprendizado de crianças com dificuldades de aprendizagem; investigar os benefícios do método em questão para o processo de aprendizagem das crianças com dificuldades de aprendizagem; e por fim, investigar os benefícios do método em questão a prática pedagógica das professoras.

Durante este estudo foi realizado um levantamento bibliográfico, fundamentando-se na metodologia qualitativa e de revisão narrativa a fim de buscar conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem, os fundamentos do Método de Maria Montessori e sua relação com as dificuldades de aprendizagem.

Foi possível observar que as dificuldades de aprendizagem podem ser geradas tanto por fatores extrínsecos como intrínsecos ao ser humano, ou seja, para além dos aspectos psicológicos e biológicos ela envolve principalmente o ambiente no qual o sujeito está inserido, pois será o meio e os estímulos que irão determinar a dificuldade em maior e menor grau da criança.

Em termos teóricos, é dito que as dificuldades de aprendizagem podem surgir principalmente por uma falta de motivação ou inadequação a um método ou material de ensino. Diante disso, não existe uma única maneira de caminhar para

que a aprendizagem ocorra, pois cada aluno possui um ritmo e aprende de diferentes maneiras. Em relação às crianças que possuem dificuldades de aprendizagem, estas tendem a ser desvalorizadas por conta de suas dificuldades, portanto é fundamental que o professor demonstre acreditar na capacidade do aluno procurando ressaltar os acertos e pontos fortes dele.

O papel dos professores em sala de aula no método montessoriano apresentou-se fundamental, uma vez que trabalham com a diversidade e os alunos transformam-se em um organismo vivo e sistêmico, onde todos ajudam e são ajudados, estabelecendo uma teia de construções afetivas e cognitivas.

Este estudo demonstrou a relevância em implementar as práticas do método Montessori no processo de ensino-aprendizagem de crianças com problemas de aprendizagem, visto que é estruturado com atividades significativas para o desenvolvimento das crianças, inclusive permitindo abertura para uma pedagogia de excelência. A importância do método também se destacou pelas relevantes contribuições dentro da esfera educacional, favorecendo as especificidades de cada criança. Sendo assim, fica evidente que as práticas educacionais na perspectiva montessoriana destacam a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem.

Diante desse raciocínio, entende-se que a contribuição do Método Montessori possa ser de forma positiva para o suprimento das necessidades educacionais específicas das crianças.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Suelene Leal; FRAZÃO, Maria José Gomes da Silva; CONCEIÇÃO, Patrícia Raquel da. *Distúrbios de Aprendizagem: dislexia, dislalia e disgrafia nas séries iniciais do ensino fundamental*. Revista Cacto – Ciência, Arte, Comunicação em Transdisciplinares Online, v. 2, n. 2, p.e22019-e22019, 2022.

ASSUNÇÃO, Wildson Cardoso; FREITAS, José Carlos de. *Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: possíveis estratégias didáticas e de intervenção*. Revista Exitus, Santarém, v. 9, n. 5, p. 391-420, 2019.

BARBOSA, Angélica Conceição. *Dificuldades de aprendizagem*. São Luiz–MA: UemaNet, 2015.

CAMPOS, Aline Soares, et al. *O jogo como auxílio no processo ensino-aprendizagem: as contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky*. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n.5, p. 27127-27144, 2020.

CANCIAN, Queli Ghilardi; MALACARNE, Vilmar. *Diferenças Entre Dificuldades De Aprendizagem E Transtornos De Aprendizagem*. In: Congresso Internacional de Educação. FAG. 2019.

CASSEL, Catherine; SYMON, Gillian. *Qualitative methods in organizational research*. A Practical, 1994.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. *Metodologia científica*. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DA ROSA, Juliana Dias da; CRUZ, Gisele Thiel Della. *O método Montessori e o desenvolvimento cognitivo da criança*. Caderno Intersaberes. v. 8. n. 15, 2019.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. *Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico*. Revista interdisciplinar científica aplicada, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2008

DIAS, Lucas Rogério Lopes. *Dificuldades Matemáticas e Discalculia do Desenvolvimento nos anos iniciais: método Montessori de ensino como recurso didático e para diagnóstico*. 2020.

DÍAZ, Félix. *O processo de aprendizagem e seus transtornos*. Salvador: EDUFBA, 2011.

ESTEVES, Rosa Maria Maia Gouvêa et al. *A vida e a obra de Maria Montessori: a inclusão e a discriminação das crianças*. XI SIMPED - Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação, 2018.

LETTIERI, Alessandra Paschoal. *Distúrbios De Aprendizagem*. GESTÃO & EDUCAÇÃO, v. 2, n. 3, p. 15-21, 2020.

MAZER, Sheila Maria, et al. *Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados*. Psic. Da Ed., São Paulo, p. 7-21, 2009.

OLIVEIRA, Dayane dos Santos; et al. *The Montessori Method in basic education: A systematic review of the literature on its influence on child development in the early years*. Research. Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 5, p. e48010515300, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15300>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANT, Cláudio José de Holanda. *Teorias de Aprendizagem*. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

PESSOA, Astânia Ferreira. *Método pedagógico montessoriano contemporâneo e suas implicações na educação infantil*. Cajazeiras, 2017.

PRASS, Alberto Ricardo. *Teorias de Aprendizagem*. ScriniaLibras.com. 2012.

SALOMÃO, G. MARIA Montessori – Biografia. In: *Lar Montessori: a Educação como uma ajuda à vida*. c2022. Disponível em: <<https://larmontessori.com/maria-montessori-biografia-2/>>. Acesso em: 15 de jan. de 2024.

SAMPAIO, Simaia *Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola*. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

SCHIRMER, Carolina R.; FONTOURA, Denise R; NUNES, Magda L.. *Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem*. Jornal de Pediatria [online]. 2004, v. 80, n. 2, p. 95-103.

SILVA, Bianca Arnaud. *A Pedagogia Montessori no âmbito da inclusão: experiência de professores na educação infantil*. Guarulhos, 2021.

SILVESTRIN, Patrícia. *Método Montessori e inclusão escolar: articulações possíveis*. 2012. Monografia (Especialização em Educação Especial e processos inclusivos) - UFRGS. Faculdade de Educação/PPGEDU - Porto Alegre, 2012.

SOUSA, Raiane Pereira de; FERNANDES, Maria Aparecida; SOUSA, Célia Camelo de. *Maria Montessori: sua vida e contribuições para a educação*. 2014.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. *Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso*. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 dez. 2024

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*, 3. ed. São Paulo: 2000.

XAVIER, Yttaurana Tecia. *O método montessoriano na educação infantil nos dias de hoje*. 2021.

PARA UMA APRENDIZAGEM DISRUPTIVA: práticas de inovação em torno do uso do modelo *blended* na educação básica

Thaila Cristina dos Reis
Graduanda em Letras – Uni-FACEF
thailacreis@gmail.com

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Doutora em Língua Portuguesa e Linguística – Uni-FACEF
sheilafacef@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta discussões parciais, resultantes de um projeto de pesquisa de iniciação científica, fomentado pelo Programa de Iniciação Científica do *Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca*, cujo início se deu em setembro de 2023 e cujo término está previsto para agosto de 2024.

Sabe-se que a construção do conhecimento não é igual para todos os estudantes e isso ocorre devido a diversos fatores, que são individuais para cada um, como, por exemplo, os processos cognitivos e emocionais, a relação com o conteúdo, o conhecimento prévio e, inclusive, o espaço da aprendizagem (Horn; Staker, 2015). Com isso, faz-se necessário pensar em uma educação disruptiva, na perspectiva de Horn e Staker (2015), que rompa com práticas didáticas meramente reprodutoras e que atenda às diferentes necessidades dos indivíduos que compõem uma sala de aula.

Além disso, o constante avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), bem como a inter-relação existente entre o espaço físico e o espaço digital, impactam diretamente nos comportamentos sociais, uma vez que a maneira e os meios utilizados pelo indivíduo para se expressar e se relacionar com o mundo são alterados. Assim, essa movimentação na cultura digital, com a diversidade de dados e a facilidade para localizar informações, também indica a necessidade de lançar um olhar atento ao modelo de educação contemporâneo (Camargo; Silva, 2015).

Nesse cenário, surge a possibilidade de utilizar o modelo *blended* – híbrido. Para Horn e Staker (2015), o ensino híbrido é quando o estudante, inserido

em um sistema formal de educação, detém de parte do controle do processo de aprendizagem ao determinar, por exemplo, no ensino remoto, quando pausar, voltar ou avançar conteúdos, o horário e o local de estudo, que pode ser qualquer lugar, inclusive a própria sala de aula. Mas, ao mesmo tempo em que há essa liberdade, o estudante também tem uma experiência de estudo presencial em um local físico, a escola, com a supervisão de um corpo docente (professores e/ou supervisores de ensino), que atua como um mediador do aprendizado. Assim, as duas modalidades de ensino são conectadas e surge o que os autores chamam de aprendizagem integrada.

Apesar da educação híbrida remeter à junção do ensino presencial com o remoto, o modelo *blended* pode ser utilizado dentro da sala de aula, por meio da combinação de novas estratégias de ensino, recursos tecnológicos e formas tradicionais de aprendizagem, que proporcionem uma maior autonomia do estudante na busca pelo conhecimento. Ainda, é relevante ressaltar que a modernização do processo de ensino-aprendizagem não se limita à utilização de tecnologia, de maneira isolada, mas abrange um conjunto de iniciativas que envolvem diversas esferas da sociedade contemporânea (Camargo; Silva, 2015).

Posto isto, esta pesquisa busca compreender, brevemente, dentre outras questões, o funcionamento global da educação básica vigente no Brasil, no que concerne ao aperfeiçoamento das práticas educativas, a partir do que é regido pela BNCC, com foco nas competências que estudantes devem adquirir nos movimentos de aprendizagem. Além disso, visa discutir e apresentar metodologias ativas e práticas de inovação em torno do uso do modelo *blended* – aspectos fundamentais para o alcance de uma aprendizagem disruptiva.

Salienta-se, na problematização apresentada anteriormente, o problema da investigação aqui constituído: qual o perfil dos estudantes da educação básica delineado na BNCC que permite observar uma aprendizagem pela inovação, por meio da modalidade *blended*? E, a partir desse questionamento, são levantadas como hipóteses: práticas de aprendizagem que contemplem o protagonismo dos estudantes na produção do conhecimento; o uso de tecnologias e a transição do foco da figura do professor para o estudante; e o professor como mediador e facilitador da produção do conhecimento.

Dessa forma, o estudo apresenta o objetivo geral que é elaborar uma pesquisa documental na BNCC, a fim de observar o que o documento aponta como inovação na constituição da aprendizagem dos estudantes da educação básica – fundamental (anos iniciais e finais) e médio, a fim de levantar subsídios para respaldar estratégias metodológicas para outras aprendizagens inovadoras.

Para cumprir o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: discutir, teoricamente, a modalidade *blended*; apresentar as propostas de educação discutidas atualmente, por meio de tecnologias e metodologias ativas, trazidas por pesquisadores da área; estudar a BNCC, especialmente no que tange à inovação em aprendizagem; e elaborar coleta de dados com professores e estudantes para captar a percepção dos atores sociais sobre ensino na modalidade *blended*.

Para atingir os objetivos propostos, a metodologia está dividida em três etapas. Na primeira etapa, é realizada uma pesquisa acadêmico-teórica, baseada em livros, artigos científicos, dissertações e teses de estudiosos da área, sobre metodologias ativas e inovação na educação, a partir da perspectiva de Horn e Staker (2015), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Mizukami (1986), dentre outros. Esta etapa foi apresentada neste relatório parcial e será aprofundada para o relatório final.

Na segunda etapa, será feita uma pesquisa documental na BNCC, do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e do Ensino Médio, utilizando os descritores “inovação” e “protagonismo”, para identificar, por meio da análise de dados, como esse documento aborda os referidos aspectos no processo de ensino-aprendizagem. No estudo aqui apresentado, já se resumem os resultados desta etapa.

Por fim, na terceira etapa, será realizada uma pesquisa de campo com professores e estudantes do ensino médio. Com os docentes, será feita uma entrevista, solicitando que eles relatem o que entendem por inovação e protagonismo na aprendizagem dos estudantes. Já com os discentes, será aplicado um questionário online, na plataforma *Google Forms*, para descobrir, também, o que eles sabem sobre inovação e protagonismo. Após a coleta desses dados, será realizada a transcrição das entrevistas com os professores e a análise dos dados

levantados, por meio das respostas dos estudantes, para compreender qual é a percepção do público sobre inovação e protagonismo educacional. Será utilizada, a princípio, a análise de conteúdo de Bardin (2011) e, em seguida, uma análise discursiva, a ser definida, posteriormente, de acordo com a emergência do *corpus*. Esta etapa está em andamento.

Assim, esta pesquisa contribuirá com a prática educativa, especialmente para docentes, ao permitir a reflexão sobre metodologias, que promovam um ensino centrado no estudante, capazes de atender às suas particularidades, em uma estrutura física dentro dos parâmetros do *blended learning*, considerando que discutirá e apresentará possibilidades pedagógicas, por meio de tecnologias e metodologias ativas, a partir das necessidades e dos objetivos reais presentes no cenário da educação básica brasileira, visando à formação global de sujeitos para que sejam capazes de exercer a sua cidadania de maneira plena. Além disso, também se beneficiarão dos resultados deste estudo, os estudantes de licenciatura, uma vez que as análises realizadas, bem como todo o material apresentado, podem proporcionar discussões no âmbito acadêmico.

2 SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS E INOVAÇÕES NA EDUCAÇÃO ATUAL

No presente item, o objetivo é apresentar o posicionamento teórico-acadêmico adotado para a realização das análises documentais e de dados coletados em campo.

2.1 Origem das Metodologias Ativas

O início deste estudo é fundamentado nas discussões de Mizukami, publicadas em 1986. A autora apresenta cinco tipos de abordagens educacionais e fornece um parâmetro histórico acerca do processo de ensino-aprendizagem, da relação professor-estudante e das concepções de educação, escola e conhecimento na sociedade – das práticas tradicionais até as estratégias que centralizam o estudante na experiência de aprendizagem.

A primeira abordagem apresentada por Mizukami (1986) é a tradicional, que coloca o estudante como um receptor passivo, conhece o mundo por meio das informações fornecidas pelo professor, da memorização e da reprodução de conceitos. Mizukami (1986, p. 15) salienta que

O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. A didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em “dar a lição” e em “tomar a lição”. São reprimidos freqüentemente os elementos da vida emocional ou afetiva por se julgarem impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino.

Já a abordagem comportamentalista enfatiza o aprendizado como resultado de estímulos e respostas, uma vez que o professor assegura a aquisição do comportamento, por meio da execução de uma ação planejada, pautada em técnicas de reforço – recompensa. Também é apresentada a abordagem humanista que, diferentemente da tradicional, destaca o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, como um ser ativo, participativo e criativo, levando em consideração, inclusive, as relações interpessoais e o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Diante disso, verifica-se que, aqui, surge a concepção do professor como facilitador (Mizukami, 1986, p. 38):

[...] O professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio. O conteúdo da educação deveria consistir em experiências que o aluno reconstrói. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam.

A abordagem cognitivista, introduzida na sequência, mostra o conhecimento como uma construção contínua, resultado da interação entre sujeito e objeto. Logo, enfatiza a importância de a escola promover um ambiente desafiador e afirma que o professor deve ser um problematizador no processo de aprendizagem, criando situações desequilibradoras, de acordo com o nível de desenvolvimento do estudante, para que este possa, a partir do desequilíbrio, observar a situação apresentada, reorganizar o conhecimento e, assim, promover um novo saber. Nesse sentido, o estudante também é agente de seu próprio processo. Além disso, nessa perspectiva, entende-se que é preciso desenvolver o discente de maneira integral –

no âmbito cognitivo, emocional, social e relacional. Mizukami (1986, p. 76) ressalta que

[...] A aprendizagem verdadeira se dá no exercício operacional da inteligência. Só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento. A aprendizagem, no sentido estrito, se refere às aquisições relacionadas com informações e se dá no decorrer do desenvolvimento. A inteligência é o instrumento de aprendizagem mais necessário.

Por fim, é delineada a abordagem sociocultural, que considera o sujeito um ser concreto – pensante – que determina e é determinado pelos processos que ocorrem ao seu redor. Portanto, sua história precisa ser valorizada e compartilhada no âmbito escolar. Assim, a escola precisa estar organizada e em conformidade com o contexto sociocultural dos estudantes atendidos, ou seja, precisa estar em consonância com o que ocorre para além dos muros da instituição de ensino – aspectos sociais, políticos, econômicos e individuais. Essa abordagem é fundamentada na educação libertadora de Freire (1979, p. 39), que diz

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Para tanto, o professor deve direcionar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem – extraído da vida prática do estudante – por meio de uma relação – horizontal – de diálogo. Nesse cenário, educador e educando se posicionam como sujeitos capazes de construir conhecimento, uma vez que ambos têm uma história e conhecimento de vida que podem ser compartilhados. Ainda, cabe ressaltar que a educação não é restrita à escola, mas pode ser realizada em qualquer local que possibilite um crescimento mútuo na relação docente-discente.

Ao explorar esse panorama histórico, é possível compreender a transformação das práticas educacionais, sobretudo no que diz respeito ao papel do professor e do estudante no contexto da sala de aula. Nota-se, evidentemente, em quais abordagens – humanista, cognitivista e sociocultural, em que o educando é deslocado para o centro da atividade de aprendizagem. Este percurso auxilia na contextualização do surgimento e da relevância das metodologias ativas na educação escolar contemporânea.

2.2 Metodologias Ativas de Aprendizagem

Para conceber o posicionamento teórico deste estudo, foi realizado um levantamento de artigos acadêmicos, publicados nos últimos cinco anos – 2019 a 2023 – em revistas brasileiras, disponíveis na base de dados da SciELO Brasil, que tratam do descritor “metodologias ativas” no âmbito da educação. Para realizar uma pesquisa mais aprofundada e específica ao tema de interesse deste estudo, no que diz respeito aos desafios e metodologias relacionadas ao contexto educacional, foram selecionados quatro artigos acadêmicos que tratam de questões pertinentes à educação escolar: “Por uma Teoria Histórico-Cultural da Atividade para as Metodologias Ativas” (Teo; Alves, 2023), que traça um quadro teórico-conceitual, de perspectiva Histórico-Cultural, pautado na Teoria Histórico-Cultural da Atividade, de Vygotsky e colaboradores; “Validação de instrumento de avaliação da metodologia ativa de sala de aula invertida” (Guarda; Gehlen; Braga; Hey, 2023), que destaca os desafios dos processos de avaliação no uso de metodologias ativas, ressaltando, portanto, a importância de se ter mais clareza e objetividade nas descrições dos critérios avaliativos; “Ensinando através de vidas: construções biográfico-narrativas pensadas como metodologia ativa e significativa” (Thé, 2022), que objetiva, por meio da promoção da autonomia e da reflexão, contribuir para uma educação emancipadora; e “Coreografias didáticas e inovações pedagógicas contemporâneas para uma educação emancipadora” (Amaral; Santos, 2020), um ensaio que explora as inovações necessárias na educação, considerando o contexto da cultura digital.

Além das contribuições oferecidas pelos artigos previamente – e brevemente – apresentados, objetivando aprofundar a compreensão, é relevante, também, explorar a concepção de Cavalcanti e Filatro (2018, p. 12):

As metodologias ativas são estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas. Nos contextos em que são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem (mediado ou não por tecnologias), enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo.

Diante disso, ressalta-se que há três abordagens que se destacam no que diz respeito à fundamentação para a adoção do uso de metodologias ativas

(Cavalcanti; Filatro, 2018), o cognitivismo, fundamental para a compreensão do funcionamento do processo de aprendizagem, por meio do entendimento dos processos mentais, e o (socio)construtivismo, que enfatiza a realização da aprendizagem, a partir da construção do conhecimento, mediante a atuação ativa do indivíduo. Há, ainda, o conectivismo, que sustenta a utilização de metodologias ativas, sobretudo, na educação mediada por recursos digitais, para indivíduos autônomos, capazes de desenvolver um aprendizado contínuo frente a diversas fontes, inclusive em ambientes informais como, por exemplo, nas redes sociais. A escolha da metodologia a ser utilizada, bem como o grau de mediação do professor depende, diretamente, do nível de autonomia do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o professor, ao desempenhar o papel de mediador no exercício da docência, faz, também, adaptações nas estratégias de ensino, de acordo com a necessidade do discente, não só reconhecendo como também respeitando sua individualidade (Freire, 2016).

Para ilustrar a aplicabilidade das metodologias ativas, algumas das abordagens que podem ser utilizadas no ensino presencial e no remoto são a aprendizagem baseada em problemas (ABP), a aprendizagem baseada em projetos (ABP), o movimento *maker*, a instrução por pares (Cavalcanti; Filatro, 2018); e a sala de aula invertida (Bergmann; Sams, 2016). Essas práticas aproximam-se dos estudantes, considerando que eles já são acostumados a consultar informações, de maneira autônoma, em ambientes virtuais. Além disso, é importante salientar que essas metodologias, não tentam combater a cultura digital, mas vão ao encontro do que essa cultura tem para contribuir com a educação. Isso está alinhado à BNCC que diz que “Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil” (2018, p. 61). Como é possível observar, as metodologias ativas promovem uma participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem – tornando as atividades mais dinâmicas e interessantes – enquanto os docentes desempenham a função de facilitadores e mediadores. Ambos, educador e educando atuam em parceria na construção do conhecimento, desenvolvendo habilidades que vão além do conteúdo técnico.

3 MODALIDADE *BLENDED*

A seguir, apresentam-se discussões sobre a modalidade *blended*, que permite a discussão de uma educação disruptiva, objeto de estudo aqui.

3.1 Inovação Disruptiva

Nas discussões de Horn e Staker (2015), o conceito de padrão de inovação disruptiva é apresentado como a introdução de novas ideias, potencialmente transformadoras, que alteram ou substituem algo que já é estabelecido na sociedade e é considerado, inclusive, de alta qualidade ou padrão por seus usuários. Essa inovação surge com o objetivo não apenas de aprimorar os recursos existentes, mas de proporcionar algum ganho a mais para seus consumidores, com simplificação. Os autores afirmam que “de modo geral, sua nova definição de qualidade gira em torno de um benefício, como acessibilidade, conveniência, viabilidade ou simplicidade” (p. 2).

Ainda, de acordo com Christensen, Horn e Johnson (2012, p. 27),

As inovações disruptivas fincam raízes em aplicações simples, descomplicadas naquilo que [...] é um novo plano de concorrência – onde a simples definição do que constitui qualidade e, portanto, do que significa aperfeiçoamento, é diferente do que qualidade e aperfeiçoamento significavam [...].

Assim, a inovação disruptiva aparece, também, como uma oportunidade de acesso àqueles que não conseguem consumir o produto ou serviço original. No início, muitas vezes, não há um rompimento brusco com o original, uma vez que seus consumidores migram pouco a pouco para a disrupção, à medida em que esta aperfeiçoa-se, gradualmente, com foco em proporcionar uma condição melhor e mais acessível que a anterior (Christensen; Horn; Johnson, 2012).

Nesse sentido, o ensino disruptivo é aquele que rompe com o curso natural do modelo já estabelecido e apresenta melhorias simples e benefícios eficientes frente às demandas da sociedade contemporânea, sobretudo no que se refere à cultura digital e às constantes inovações tecnológicas. Sendo assim, as escolas precisam responder às exigências da contemporaneidade em tempo real, de

modo a proporcionar subsídios para que os estudantes sejam capazes de lidar com os desafios e oportunidades aos quais são submetidos na vida cotidiana. Isso é colocado em prática por meio de ferramentas disruptivas que proporcionam o ensino multidisciplinar, o desenvolvimento socioemocional, a valorização da personalização do ensino, a autonomia do estudante, entre outros (Horn; Staker, 2015).

Diante do cenário digital, pensa-se na utilização de recursos e plataformas digitais como apoio e complemento do ensino. Entretanto, no que diz respeito ao uso da tecnologia, como afirmam Camargo e Silva (2015, p. 175), cabe ressaltar que

[...] De modo geral, não se acredita que a tecnologia, por si só, acarretará grande transformação. Por isso, é preciso criar aquilo que alguns autores chamam de **ecossistema de inovação**, ou seja, um ambiente capaz de incorporar iniciativas provenientes de diferentes esferas, como empresas, entidades sociais, comunidades e famílias, em prol da modernização dos processos de aprendizagem e da melhoria da qualidade do ensino (grifos nossos).

Dessa maneira, mostra-se que, além da utilização de recursos online, é fundamental que haja um planejamento integral (Horn; Staker, 2015), que olhe, atentamente, para questões como as formas de engajar estudantes e comunidade escolar, a infraestrutura disponível, o papel dos educadores e educandos, para que seja possível realizar adaptações necessárias a cada contexto e objetivo de aprendizagem. Como afirmam os autores, é preciso rever a cultura, especialmente, naquilo que denominam ecossistema de inovação.

3.2 Ensino Presencial e Híbrido

O ensino presencial é realizado em um espaço de aprendizagem físico, podendo ser, por exemplo, uma sala de aula ou um laboratório. Nesse contexto, há uma interação constante e direta entre estudante e professor, considerando que ambos compartilham do mesmo local. Além disso, há um cronograma fixo de aulas e atividades, que não se adequa às particularidades de cada indivíduo do grupo discente – o que é considerado um desafio, tendo em vista que os educandos têm estilos e ritmos de aprendizagem diferentes (Horn; Staker, 2015).

Já o híbrido, para Horn e Staker (2015), é definido em três partes. Primeiramente, os autores ressaltam que esse modelo de ensino é “qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo” (Horn; Staker, 2015, p. 34). Sendo assim, ressalta-se “programa educacional formal” para enfatizar, que, por exemplo, um jogo online educativo, escolhido pelo estudante, não é, necessariamente, ensino híbrido, se não estiver integrado às instruções de uma escola ou centro de aprendizagem físico – que o estudante frequenta de maneira presencial. Isso está alinhado ao que os autores chamam de “segunda parte da definição” de ensino híbrido, que salienta que “o estudante aprende, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa” (Horn; Staker, 2015, p. 35).

Para completar a concepção, a terceira parte consiste em dizer que as duas modalidades – presencial e online – precisam estar “conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada” (Horn; Staker, 2015, p. 35). Isso significa que a informação que o estudante aprende, de maneira online não pode ser, simplesmente, repetida na aula presencial. Portanto, os conteúdos estudados remotamente e presencialmente precisam ser combinados e complementares. Nesse cenário híbrido, de acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 52):

[...] O papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerado tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais.

Diante disso, a educação híbrida pode ser confundida com o mero uso de tecnologia nos ambientes de aprendizagem – remotos ou não. No entanto, só pode ser considerado híbrido quando o que é aprendido de maneira autônoma, faz, de fato, parte do plano de ensino do estudante e proporciona, a ele, parte do controle da aprendizagem, principalmente em relação à personalização da aquisição de conhecimento (Horn; Staker, 2015). Dessa maneira, constata-se que, por exemplo, uma plataforma virtual que é utilizada apenas para o armazenamento de planos de ensino e materiais pedagógicos, para serem utilizados na aula síncrona com o docente, seja presencial ou à distância, não determina o modelo de ensino como híbrido.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 51) afirmam que:

As modificações possibilitadas pelas tecnologias digitais requerem novas metodologias de ensino, as quais necessitam de novos suportes pedagógicos, transformando o papel do professor e dos estudantes e resignificando o conceito de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o ensino on-line permite tal personalização, uma vez que pode ajudar a preencher lacunas no processo de aprendizagem.

De modo geral, para uma aprendizagem significativa, em ambas as modalidades de ensino – híbrida ou presencial – o papel do docente é fundamental na escolha das estratégias de ensino, na orientação e na facilitação do processo de aprendizagem. Contudo, diante da era digital, observa-se que se faz necessária, também, a integração de tecnologias digitais na prática pedagógica.

3.3 Modalidade *Blended*

Conforme mencionado previamente, o *blended learning* emerge como uma combinação dos benefícios presentes no ensino presencial e no ensino online. Nessa modalidade, o estudante tem, portanto, um plano de ensino estruturado e organizado com atividades de aprendizagem na sala de aula – com a interação direta com o professor – e práticas educativas remotas, por meio de plataformas digitais, que oportunizam parte do controle do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando personalizações.

Horn e Staker (2015, p. 70) ressaltam que “Alguns modelos de ensino híbrido têm todos os sinais de uma inovação sustentada híbrida. Eles prometem melhorias para as salas de aula tradicionais, mas não uma ruptura. Entretanto, outros modelos têm as características de disrupções puras”, embora os autores argumentem que “[...] esses modelos não provocarão uma ruptura nas escolas, os modelos são ruptivos em relação às salas de aula tradicionais dentro das escolas”.

Os modelos híbridos que coexistem com o tradicional são a Rotação por Estações, o Laboratório Rotacional e a Sala de Aula Invertida (Horn; Staker, 2015). Tais abordagens são concebidas a partir de uma combinação entre elementos tradicionais e modernos de ensino. Além disso, verifica-se que, nelas, os componentes online são utilizados para aprimorar a experiência de aprendizagem

presencial. Essas metodologias também podem ser aplicadas no ensino à distância, mas ainda assim, como ocorre na educação presencial, a programação não é pautada na necessidade individual do educando, uma vez que todos os estudantes precisam cumprir todas as etapas dentro de um horário pré-estabelecido (Horn; Staker, 2015).

Já os modelos híbridos que têm potencial para romper com o tradicional consistem na Rotação Individual, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido (Horn; Staker, 2015). Nota-se que as opções híbridas disruptivas valorizam a personalização da aprendizagem, de acordo com o ritmo e necessidades individuais dos estudantes. Além disso, possuem capacidade para desafiar a educação convencional, uma vez que o ensino na sala de aula presencial não é a base do programa educacional. Ainda, é relevante dizer que, de modo geral, esses modelos são utilizados, inicialmente, para atender o que Horn e Staker (2015) chamam de nichos de não-consumo que, incluem, por exemplo, indivíduos que abandonaram os estudos ou estudantes que buscam o acesso a cursos de conteúdo avançado ou de língua estrangeira.

Diante das reflexões apresentadas, observa-se que a etapa remota do ensino híbrido não precisa acontecer, necessariamente, na residência do estudante ou em qualquer outro ambiente fora da escola. Mas pode ser realizada, também, em outras áreas dentro da própria instituição de ensino ou, até mesmo, dentro da sala de aula convencional, desde que os recursos e sequências didáticas possibilitem, ao educando, autonomia, controle parcial e personalização de alguns aspectos de seu processo educacional, tornando, portanto, a aprendizagem híbrida.

4 BNCC

Aqui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento oficial que pretende promover a universalização da aprendizagem em âmbito nacional, é analisada para verificar como se constitui o uso da inovação na aprendizagem e da emancipação estudantil.

4.1 Histórico e Caracterização do Documento

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a referência para a elaboração dos currículos nas redes de ensino pública e privada de todo o Brasil, uma vez que é um documento que estabelece as aprendizagens essenciais para todos os estudantes da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Assim, seu objetivo é atender às necessidades dos estudantes e prepará-los para o futuro. Como mostra a própria BNCC (BNCC, 2018, p. 7), é, portanto,

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC, 2018, p. 7).

É relevante dizer que esta pesquisa considera o conceito de “documento” como qualquer material, fixado em um suporte, nos mais diversos formatos, como impressos, manuscritos, audiovisuais, imagens, sonoros, entre outros, que apresente informações registradas, capazes de serem consultadas, estudadas ou utilizadas como prova (Appolinário, 2009).

Apesar de a elaboração da BNCC ter sido amplamente discutida a partir de 2015, sua existência já estava prevista na Constituição Federal de 1988, considerando o que diz o Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 definiu os princípios educacionais e determinou que os currículos da educação básica deveriam ter uma base comum nacional, complementada por aspectos locais e regionais, ou seja, regulamentou uma base nacional comum para a educação básica.

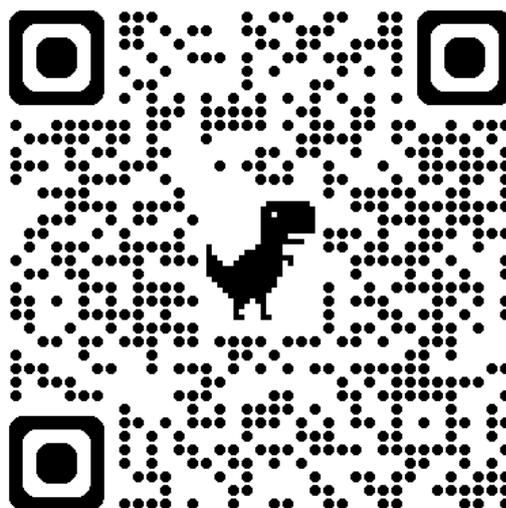
O PNE, estabelecido em 2014, definiu vinte metas educacionais até 2024, que enfatizam a necessidade de superar desigualdades, melhorar a qualidade da educação e valorizar os profissionais da área. Dentre as metas estabelecidas, quatro delas falam sobre a BNCC. Com isso, em 2015, o documento começou a ser desenvolvido por órgãos governamentais e com a participação de organizações da sociedade civil, especialmente educadores, por meio de consultas públicas. A

versão correspondente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi apresentada e homologada em dezembro de 2017, enquanto o documento que contempla a etapa do Ensino Médio foi homologado em dezembro de 2018.

Diante disso, pode-se dizer que a BNCC surgiu como uma política pública. Secchi (2014) define políticas públicas como diretrizes que buscam resolver problemas de interesse coletivo, ou seja, o que rege uma política pública é um problema público. Nesse sentido, o autor ressalta que para um problema ser reconhecido como "público", é necessário que afete um relevante número de pessoas ou tenha consequências significativas para elas. Em outras palavras, um problema só adquire caráter público quando os atores políticos coletivamente o identificam como um desafio relevante para a comunidade.

Dessa forma, a BNCC é uma política pública educacional, uma vez que busca atender, de maneira equitativa, às demandas sociais dos estudantes de todo o país. Para isso, o documento, composto por 600 páginas, é dividido em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na primeira etapa, a Educação Infantil, são apresentados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e cinco campos de experiências pelos quais as crianças devem passar para se desenvolver. Na figura 1, está disponibilizado o link para acesso ao documento completo da BNCC.

Figura 1 – Link de acesso à BNCC



Fonte: MEC, 2018, online.

Além dos aspectos já mencionados, a BNCC apresenta três subdivisões: Bebês (0 - 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses - 3 anos e 11 meses); e Crianças pequenas (4 anos - 5 anos e 11 meses). Assim, dentro de cada campo de experiências, há objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos e organizados, de acordo com a faixa etária.

A segunda etapa, que compreende o Ensino Fundamental, é subdividida entre “Anos Iniciais (1º ao 5º ano)” e “Anos Finais (6º ao 9º ano)”. Além disso, está organizada em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, que contempla os componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; Matemática, com o componente que recebe o mesmo nome; Ciências da Natureza, com Ciências; Ciências Humanas, que engloba Geografia e História; e Ensino Religioso, com o componente que tem o nome igual. Todas as áreas do conhecimento e componentes curriculares listados são aplicados para todos os anos do Ensino Fundamental, com exceção da Língua Inglesa, que só está disponível para os Anos Finais. Além disso, há competências específicas para cada área do conhecimento e para aquelas que apresentam mais de um componente, há, ainda, competências específicas para cada um deles. A BNCC (2018, p. 28) também mostra que:

[...] Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Já a etapa do Ensino Médio é organizada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os únicos componentes curriculares listados são Língua Portuguesa e Matemática, mas o documento menciona, sem citar ou nomear quais, que nessa etapa, ainda são desenvolvidos os itinerários formativos das diferentes áreas. Para atingir os objetivos de aprendizagem, também são apresentadas competências específicas com um conjunto de habilidades para cada área do conhecimento. A BNCC (2018, p. 33) ressalta que:

[...] As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática)

seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa.

Além disso, é relevante dizer que as três etapas de ensino, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, apresentam o que o documento chama de competências gerais da educação básica. São dez ao todo, que buscam proporcionar ao estudante “[...] como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BNCC, 2018, p. 25).

4.2 Pesquisa documental por descritores: “Inovação” / “Tecnologia/ Tecnologias” / “Protagonismo/ Protagonismos” / “Protagonista/ Protagonistas”

Com o objetivo de observar os apontamentos trazidos pela BNCC sobre *inovação*, *tecnologia* e *protagonismo estudantil*, foi realizada uma busca detalhada, no documento, dos descritores “Inovação”, “Tecnologia/ Tecnologias”, “Protagonismo/ Protagonismos” e “Protagonista/ Protagonistas”. A análise desses termos busca revelar uma perspectiva mais abrangente acerca do papel dos estudantes no contexto educacional contemporâneo. Em relação ao descritor “Tecnologia/ Tecnologias”, é relevante dizer que foram desconsideradas as citações que se referem, exclusivamente, ao nome das áreas de conhecimento.

O descritor “Inovação”, com busca no documento no formato pdf, ctrl f, foi citado oito vezes na BNCC, é abordado, pelo documento, de maneira distinta no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, o termo é mencionado apenas como parte do conteúdo estudado na disciplina de Geografia, como mostra, por exemplo, a habilidade *EF07GE08* (BNCC, 2018, p. 387): “Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.”. Já no Ensino Médio, o foco da inovação está voltado para o desenvolvimento, nos estudantes, de atitudes criativas e inovadoras, sobretudo, no que diz respeito ao enfrentamento de

contextos marcados pela competitividade, produtividade e inovação. Apesar disso, é relevante ressaltar que, nas duas etapas de ensino, não há menção explícita à inovação direcionada a metodologias ou estratégias de ensino, o que indica uma possível lacuna em relação à inovação nas práticas de ensino-aprendizagem.

A BNCC aborda os termos "tecnologia/tecnologias" em diversos contextos e níveis educacionais, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental e Médio. Inclusive, é relevante dizer que, dentre todos os descritores pesquisados, "Tecnologia" é o único que aparece de maneira específica e direcionada à Educação Infantil, para além das informações gerais acerca da educação básica.

Esses termos aparecem frequentemente associado ao uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em práticas diversas. Cabe ressaltar que eles surgem como conteúdo, como mostra o trecho a seguir, das competências e habilidades específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio:

Discussões sobre as **tecnologias** relacionadas à geração de energia elétrica (tanto as tradicionais quanto as mais inovadoras) e ao uso de combustíveis, por exemplo, possibilitam aos estudantes analisar os diferentes modos de vida das populações humanas e a dependência desses fatores (BNCC, 2018, p. 558 - grifos nossos).

Contudo, se destacam como recurso para a aprendizagem. Dessa maneira, o uso das tecnologias digitais é apresentado, pelo documento, como um recurso que permite, aos estudantes, o desenvolvimento de habilidade críticas, lógicas e criativas, além da capacidade de pesquisa, comunicação, colaboração e resolução de problemas, resultando em uma ampliação de sua compreensão do mundo. Para isso, com o objetivo de promover uma educação para um uso mais consciente e democrático das tecnologias, a BNCC ressalta a importância de a escola compreender e incorporar suas novas linguagens e modos de funcionamento. Essa abordagem, segundo o documento, visa preparar os estudantes, de forma transversal em diversos temas e áreas, para os desafios e oportunidades da sociedade contemporânea, em que a tecnologia desempenha um papel cada vez mais central – cultura digital.

Quanto ao descritor "Protagonismo/ Protagonismos", este é evidente em todas as etapas de ensino da BNCC, sendo abordado não apenas nas habilidades dos conteúdos específicos, mas também em outras seções do documento, como nos fundamentos pedagógicos da BNCC, em que é ressaltado o compromisso com a educação integral, onde o protagonismo é inserido de maneira contextualizada:

"Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o **protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida**" (BNCC, 2018, p. 15 - grifos nossos).

No Ensino Fundamental, o protagonismo é voltado para as práticas de linguagens e cultura letrada, que resultam em uma participação autônoma, dos estudantes, na vida social. Já no Ensino Médio há um enfoque maior na construção do projeto de vida dos discentes. Observa-se, portanto, que o documento enfatiza a integração do protagonismo com a formação integral dos estudantes, compartilhando com eles, parte da responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a importância de os educandos participarem ativamente de seu processo educacional.

Por fim, há nove menções ao descritor "Protagonista/ Protagonistas". Inicialmente, tanto na etapa do Ensino Fundamental como no Ensino Médio, os estudantes são tidos como protagonistas no contexto da cultura digital, uma vez que se portam, nesse cenário, não só como consumidores, mas como atores em uma interação multimidiática e multimodal. A partir disso, no Ensino Fundamental, os termos são destacados no contexto geral da Educação Básica e nas áreas específicas de Arte, Ciências e Geografia, considerando que se busca incentivar os estudantes a serem protagonistas em suas experiências artísticas, científicas e sociais, promovendo uma participação ativa e a construção de conhecimento por meio da interação com o mundo ao seu redor.

No Ensino Médio, também é apresentada a perspectiva do estudante como protagonista a partir da capacidade de questionar e compreender outras culturas, pois segundo o documento, isso permite que os indivíduos assumam um papel ativo na construção do conhecimento e na sua interação ética com o mundo.

Diante disso, ressalta-se, também, a importância de garantir que os estudantes sejam:

[...] **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BNCC, 2018, p. 463 - grifos nossos).

Além disso, é relevante dizer que o foco permanece no uso de tecnologias digitais, uma vez que a BNCC diz que, nessa etapa:

[...] dada a intrínseca relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, torna-se imprescindível ampliar e aprofundar as aprendizagens construídas nas etapas anteriores. Afinal, os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais **como protagonistas**. Portanto, na BNCC dessa etapa, o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 474 - grifos nossos).

Com isso, observa-se que a BNCC percebe e ressalta a importância de os estudantes atuarem, não apenas como receptores passivos, mas como protagonistas e agentes ativos na construção de conhecimento durante seu processo de aprendizagem, com ênfase em um uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias digitais, uma vez que estão inseridos na cultura digital.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo geral do estudo, que é elaborar uma pesquisa documental na BNCC, a fim de observar o que o documento aponta como inovação na constituição da aprendizagem dos estudantes da educação básica – fundamental (anos iniciais e finais) e médio, a fim de levantar subsídios para respaldar estratégias metodológicas para outras aprendizagens inovadoras, é possível afirmar o que segue.

A aprendizagem disruptiva, vista como práticas didáticas, que rompem com o ensino meramente reprodutor, em resposta às necessidades da

contemporaneidade, especialmente no que diz respeito à cultura digital e às inovações tecnológicas, está alinhada com os propósitos da BNCC, bastando, para tanto, uma adaptação docente em sala de aula e orientações para atividades a serem realizadas pelos estudantes em outros ambientes de aprendizagem.

À aprendizagem disruptiva, alinha-se a modalidade *blended*, que compreende diferentes modelos híbridos, que coexistem e que rompem com o tradicional, capazes de combinar métodos convencionais de ensino com tecnologias inovadoras, criando uma abordagem educacional mais flexível, dinâmica, adaptável e centrada no estudante, impulsionando, assim, a transformação no processo educacional.

Assim, confirma-se, na BNCC, o destaque que deve ser dado ao uso de tecnologias e inovação, especialmente, no nível médio. E diante das informações apresentadas, considerando a análise da BNCC (2018) sobre inovação, tecnologia, e protagonismo estudantil, verifica-se que o documento percebe o perfil do estudante – sobretudo o do Ensino Médio – intrinsecamente inserido no mundo e na cultura digital. Portanto, constata-se que as práticas e estratégias educativas precisam estar alinhadas com esse contexto digital em constante evolução.

Além disso, a BNCC destaca que a escola precisa proporcionar oportunidades para que os educandos desenvolvam o protagonismo e a autonomia necessária para que sejam capazes de lidar, criticamente, com os desafios do cotidiano, que ultrapassam o conteúdo técnico e a instituição de ensino. Para isso, entende-se que o professor precisa atuar como facilitador da produção do conhecimento e que o ensino precisa ser apoiado, de maneira estratégica, pelo uso de tecnologias e metodologias ativas, que coloquem o educando no centro do processo de ensino-aprendizagem e que o incentivem a ter, portanto, uma participação ativa – medidas fundamentais para alcançar esse objetivo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. M. DO.; SANTOS, R. DOS. Coreografias didáticas e inovações pedagógicas contemporâneas para uma educação emancipadora. *Educar em Revista*, v. 36, p. e76119, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/er/a/TVYvXRNTZtq6GmqdL3CW5zL/?lang=pt#>. Acesso em: 6 nov. 2023.

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2009.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: _____. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. cap. 2, p. 47-65.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso: 23 mar. 2024.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CAMARGO, Ailton Luiz; SILVA, Rodrigo Abrantes da. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. cap. 9, p. 169-190.

CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea. *Metodologias inov-ativas: na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva, 2018.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. *Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender*. Tradução de Rodrigo Sardenberg. Porto Alegre: Bookman, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GUARDA, D. et al. Validação de instrumento de avaliação da metodologia ativa de sala de aula invertida. *Educação e Pesquisa*, v. 49, p. e248000, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5Mr5Cf6vRK7VpjjDRGJRkdM/?lang=pt#>. Acesso em: 6 nov. 2023.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Tradução de Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

SECCHI, Leonardo. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*, 2ª ED. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

TEO, C. R. P. A.; ALVES, S. M. Por uma Teoria Histórico-Cultural da Atividade para as Metodologias Ativas. *Educação & Realidade*, v. 48, p. e124403, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MFQJ5LHfvL3XYsvtnccX9jR/?lang=pt#>. Acesso em: 6 nov. 2023.

THÉ, R. DA F. S. Ensinando através de vidas: construções biográfico-narrativas pensadas como metodologia ativa e significativa. *Educação e Pesquisa*, v. 48, p. e246118, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NzfpYPw3W9j9n4NhXQnwsHR/?lang=pt#>. Acesso em: 6 nov. 2023.

VIOLÊNCIA ESCOLAR: percepções dos discentes e dos docentes de uma escola pública de uma cidade do interior paulista sobre os impactos sociais e educacionais

Bruna Neres dos Santos
Graduanda em Psicologia – Uni-FACEF
bneeres@gmail.com

Adriana Aparecida Silvestre Gera-Ribeiro
Mestre em Psicologia – Uni-FACEF
drickaasg@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

É de conhecimento geral que a base a qual repousa o desenvolvimento psíquico do indivíduo se constitui através da sua posição social, dessa forma constroem modos de se relacionar com a sociedade. Os principais protótipos em relação à primeira infância são questões sobre a autoidentidade. Para Fante e Pedra (2008, p. 92):

Os modelos educativos familiares introjetados pela criança na primeira infância, resultantes dos tipos de vivências e interações socioemocionais na família, gratificantes ou não, tornar-se-ão matrizes de construções inconscientes de cadeias de pensamentos e emoções.

Pode-se afirmar que um dos fatores que podem influenciar o comportamento dos alunos é a família, sendo considerada a estrutura de uma boa educação. Agora quando esse indivíduo se insere no contexto escolar, ocorre a transferência de comportamentos e atitudes dos pais para a escola, as obrigações da vida social são confundidas. Desse modo, como aponta Mussen (1974 *apud* Fante; Pedra, 2008, p. 93):

Se os pais permitem ou reforçam abertamente a agressão, é possível que as crianças se comportem agressivamente em casa e, por generalização, em outros lugares em que sintam ser a agressão permitida, esperada ou encorajada. A presença de um adulto permissivo favorece a expressão do comportamento agressivo.

Em face do cenário atual, a violência é um problema preocupante que afeta muitas escolas ao redor do mundo. Essa violência no âmbito escolar pode ter um impacto significativo na segurança e no bem-estar dos alunos e dos funcionários, afetando gravemente sua saúde mental, desempenho acadêmico e autoestima. É

importante entender que não é um problema isolado, mas reflete um problema social mais amplo, podendo afetar todas as pessoas inseridas neste contexto, mas principalmente os pertencentes a minorias sociais e que tenham dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, algumas populações são mais vulneráveis.

Em uma situação em que um aluno é vítima, na próxima oportunidade ele pode se tornar o agressor. Sendo assim, essa violência afetará o desenvolvimento do indivíduo e as suas percepções, de acordo com a posição que o mesmo ocupa.

O objetivo geral desta pesquisa é empreender uma análise aprofundada da percepção dos docentes e discentes em relação aos complexos impactos sociais e educacionais que decorrem da presença da violência no ambiente escolar de uma instituição pertencente à rede pública de ensino, situada na cidade de Franca, no interior do estado de São Paulo. Nesse contexto, os objetivos específicos delineados no escopo deste estudo abrangem, em primeiro lugar, a identificação criteriosa dos diferentes tipos de violência que manifestam maior recorrência no seio desta escola. Em segundo lugar, visam à investigação pormenorizada das estratégias e abordagens adotadas pela instituição no que tange à prevenção e ao combate das diversas manifestações de violência presentes. A pertinência e a necessidade inerentes a essa pesquisa se ancoram na demanda inegável por uma compreensão mais aprofundada das origens e das consequências da violência no ambiente escolar, permitindo assim a identificação de padrões e fatores de risco que contribuem significativamente para a sua manifestação. Com base nesses insights, será possível engendrar abordagens eficazes com o desígnio de reduzir e talvez erradicar a violência nas escolas, contribuindo, de forma efetiva, para a criação de um ambiente educacional seguro e propício ao florescimento e ao pleno desenvolvimento dos educandos.

2 ADESÃO À ÁREA PRIORITÁRIA – MCTIC

A presente pesquisa se enquadra no artigo 2º em estabelecer como prioritários os projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovações voltados para as

áreas de Tecnologias no setor V – Qualidade de Vida, já que se objetiva em verificar a percepção de docentes e discentes sobre os impactos sociais e educacionais provocados pela violência no contexto escolar de uma escola da rede pública, buscando entender melhor suas causas e consequências e identificar padrões e fatores de risco que contribuem para sua ocorrência e, deste modo, desenvolver estratégias eficazes de prevenção e combate à violência escolar, o que, conseqüentemente, melhorará a qualidade de vida de todos os atores escolares. Ao fim do trabalho, será realizada a produção de um e-book como produto resultante da pesquisa com o intuito de servir e auxiliar os envolvidos no cenário de violência escolar.

3 O CONCEITO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência escolar é qualquer forma de comportamento agressivo, prejudicial ou hostil que ocorre no ambiente escolar, sendo condutas que tenham um impacto negativo na segurança, no bem-estar e no ambiente de aprendizagem da escola. "A violência escolar pode ser definida como toda ação ou omissão que cause ou vise causar dano à escola, a comunidade escolar ou a algum de seus membros" (UNESCO, 2019, p.15).

Esta violência estende-se para além das agressões físicas evidentes, abrangendo as complexas interações interpessoais nos ambientes educativos. Abrange uma ampla gama de condutas, incluindo atos e omissões, cujo objetivo subjacente é causar danos à escola, à comunidade escolar ou a qualquer membro dela. Visto que a violência escolar pode ocorrer devido a uma variedade de fatores, incluindo a exclusão social, a exposição à violência espalhada pelos meios de comunicação social e a falta de restrições ao comportamento social. De acordo com Abramovay (2005):

Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais (p. 53).

Dessa forma, o conceito de violência escolar requer uma análise aprofundada devido à sua inerente natureza dinâmica e mutável. A violência escolar não se limita a definições estritas; suas manifestações e interpretações evoluem com mudanças sociais, culturais e históricas. Esta variabilidade torna a compreensão da violência escolar um desafio complexo porque ela se manifesta de diferentes maneiras e assume múltiplas dimensões, desde o bullying físico e verbal até formas mais sutis, como o isolamento social e a discriminação. Além disso, a natureza dinâmica da violência escolar significa que as estratégias de prevenção e intervenção também devem ser flexíveis e sensíveis ao contexto, refletindo a complexa interação entre o momento histórico, a cultura local e outros fatores que influenciam a sua ocorrência.

De acordo com Freire, Macedo e Moraes, (2016, p.27):

A violência escolar é um fenômeno histórico e cultural que se relaciona com as condições sociais, econômicas e políticas de uma sociedade e que se reflete nas relações de poder, dominação e exclusão que se estabelecem no ambiente escolar.

Dessa forma, de acordo com os autores, a violência escolar é um fenômeno histórico e cultural que está intrinsecamente ligado às condições sociais, econômicas e políticas de uma sociedade. Ela se manifesta nas relações de poder, dominação e exclusão dentro do ambiente escolar. Isso significa que a violência nas escolas não pode ser compreendida isoladamente, pois é moldada pela cultura, desigualdades sociais, falta de recursos econômicos e políticas públicas inadequadas. Para enfrentar a violência escolar de forma eficaz, é necessário abordar esses fatores subjacentes. Contudo, a análise da violência escolar deve ir além desta definição inicial.

A violência nas escolas contemporâneas vai além das manifestações físicas e tem as suas raízes nas estruturas sociais e psicológicas em que operam as instituições educativas. Decorre de uma quebra na coesão social e da falta de ligações reais entre os membros da comunidade escolar. Portanto, compreender e abordar a violência escolar requer uma análise aprofundada e abrangente das complexidades inerentes a este fenômeno social.

3.1 A Violência Escolar E Os Seus Tipos

No contexto do conceito de violência escolar, é importante salientar que se trata de um fenômeno complexo e alarmante que afeta inúmeras instituições de ensino em todo o mundo e se manifesta de vários modos. Compreender os tipos de violência escolar é crucial para abordar eficazmente o problema e criar um ambiente educacional seguro e saudável.

De acordo com Santos, Silva e Santos (2015) há quatro tipos de classificações para a violência escolar, sendo elas a física, a verbal, a psicológica e a simbólica. Diante dos quatro tipos distintos, o mais evidente é a violência física, envolvendo agressões diretas, causando lesões físicas visíveis. A violência verbal, por sua vez, se manifesta por meio de insultos, palavras ofensivas e humilhações, causando sofrimento psicológico. A violência psicológica é mais sutil, impactando o bem-estar emocional através da exclusão, manipulação emocional e ameaças. A violência simbólica opera por meio de símbolos, linguagem e normas culturais, podendo resultar em discriminação com base em raça, gênero, orientação sexual ou status socioeconômico.

Já Charlotte (2002), por outro lado, divide a violência escolar em três tipos. A "violência na escola", a qual ocorre dentro das instalações escolares, mas não necessariamente está relacionada à natureza da instituição. A "violência à escola", que é direcionada contra a instituição em si e prejudica seu funcionamento. E a "violência da escola", sendo simbólica e institucional, envolvendo práticas discriminatórias e culturas prejudiciais dentro da escola. Além disso, a indisciplina dos alunos, com comportamentos desrespeitosos e desobediência, também está relacionada à violência escolar. Essa classificação destaca a complexidade da violência no ambiente escolar e a importância da escola como um ambiente-chave para sua prevenção e enfrentamento.

Portanto, a violência escolar é um fenômeno grave e complexo que atinge inúmeras instituições de ensino em todo o mundo. Compreender os tipos de violência, seja através da classificação de quatro categorias de Santos, Silva e Santos ou da classificação de três categorias de Charlotte, é fundamental para lidar eficazmente com esta questão. Reconhecer a diversidade de manifestações da

violência escolar pode ajudar a desenvolver estratégias adequadas de prevenção e intervenção. Além disso, as preocupações com as violações disciplinares dos alunos realçam a importância de criar um ambiente educativo seguro e saudável no qual todos os alunos possam prosperar e aprender.

3.2 Impactos Da Violência Escolar Nos Aspectos Socioemocionais Dos Atores Escolares

A violência escolar é uma questão complexa que tem profundos impactos socioemocionais em todos os que se encontram no ambiente escolar, afetando não apenas as vítimas diretas, mas também os perpetradores e, até mesmo, os observadores passivos. Estes efeitos são multifacetados, podendo ter consequências a longo prazo e podem estar relacionados com vários fatores, conforme Lourenço e Senra (2014, p. 45):

Tais fatores podem ser socioeconômicos, culturais, o temperamento do indivíduo e as influências de familiares, colegas e da comunidade. Além desses, sobretudo, as relações de desigualdade de poder em casa/família e na escola, a ausência de coesão, a ambivalência no envolvimento emocional com pais, irmãos e colegas, com clima emocional frio e assimétrico. As relações de desigualdade de poder na família revelam um lar com cotidiano hostil e permissivo em que há uso de violência como forma de disciplina, sem quaisquer habilidades para resolução de conflitos, o que leva as crianças e adolescentes a reproduzirem tais condutas com colegas e professores.

Quando se trata das vítimas da violência escolar, os impactos emocionais são particularmente notáveis. Aqueles que sofrem abusos frequentemente vivenciam uma gama de emoções negativas, como medo, ansiedade, tristeza e uma queda na autoestima. O ambiente escolar, que deveria ser um local de aprendizado e crescimento, torna-se uma fonte de angústia. Além disso, a constante preocupação com o próximo episódio de violência pode criar um estado de alerta constante, prejudicando sua capacidade de concentração e aprendizado. De acordo com Souza (2008), socialmente, as vítimas frequentemente se isolam para evitar seus agressores, resultando em dificuldades para construir amizades e relacionamentos saudáveis. Isso pode levar ao isolamento e à solidão, intensificando

ainda mais seus problemas emocionais. O desempenho acadêmico também é afetado, pois o estresse da violência escolar pode resultar em notas mais baixas e uma falta de motivação para aprender.

Os agressores não escapam dos impactos negativos da violência escolar. Eles frequentemente desenvolvem comportamentos problemáticos que podem persistir na vida adulta. A agressão contínua na escola pode moldar sua visão de mundo, levando a dificuldades em estabelecer relacionamentos saudáveis e respeitosos no futuro. Além disso, alguns agressores podem experimentar sentimento de culpa e remorso devido às suas ações, o que pode afetar negativamente sua saúde mental e bem-estar emocional. De acordo com Almeida (2012) a violência escolar também carrega o risco de punições legais, dependendo da gravidade dos atos cometidos. Isso pode resultar em consequências de longo prazo, incluindo registros criminais que afetam suas perspectivas de emprego e educação futura.

Em síntese, a violência escolar tem impactos profundos e duradouros nos aspectos socioemocionais dos atores escolares, criando um ambiente tóxico que prejudica o bem-estar e o desenvolvimento de todos os envolvidos. Para abordar esse problema, é fundamental adotar medidas preventivas e de intervenção que promovam a segurança, a empatia e o respeito no ambiente escolar.

3.3 Impactos Da Violência Escolar Nos Aspectos Educacionais

A questão da violência nas escolas é uma problemática intrincada, que vai além da segurança e do bem-estar dos alunos e afeta profundamente todos os aspectos educacionais. Os impactos dessa violência, embora sutis, estendem-se à múltiplos níveis do ambiente escolar, moldando realidades educativas complexas.

A escola pode constituir-se em um espaço de identificação de sinais de violência e/ou de revelação de situações de violência contra crianças e adolescentes. Os profissionais de educação devem estar atentos a alguns comportamentos que podem sinalizar que a criança ou adolescente tem sido vítima de violência. Quando a criança ou adolescente revelar atos de violência no espaço escolar, o membro da comunidade escolar deve acolher a criança ou adolescente, escutá-lo sem interrupções, com um mínimo de questionamento, informá-lo sobre o dever e os procedimentos da notificação às autoridades e sobre o fluxo de atendimento dos casos de violência existente no município (Brasil, 2010, p. 21).

Diante disso, a violência escolar é uma lâmina afiada que dilacera o desempenho acadêmico. A atmosfera de insegurança e ansiedade que permeia as escolas impede que os alunos se concentrem eficazmente nas atividades de aprendizagem. Isto não só prejudica a assimilação do conhecimento, mas também limita a capacidade dos alunos de completar tarefas e compromissos acadêmicos. Além disso, os alunos que sofrem violência escolar podem sofrer traumas que afetam gravemente a sua capacidade de aprender, criando uma lacuna entre o seu potencial e o sucesso escolar.

A evasão escolar, um dos efeitos mais perversos da violência nas escolas, é uma triste consequência. O medo constante de confrontos e intimidações levam muitos estudantes a evitar a escola, buscando refúgio em casa. Essa evasão compromete drasticamente a continuidade e a qualidade da educação dos jovens, privando-os de oportunidades de aprendizado essenciais para seu desenvolvimento.

A desmotivação dos estudantes é outra faceta complexa desse problema. A exposição recorrente à violência faz com que muitos estudantes percam o entusiasmo pela educação. A confiança no ambiente escolar como um local seguro e de apoio se desfaz, levando à desmotivação e à apatia em relação ao aprendizado. Além disso, não se pode ignorar os efeitos colaterais na saúde mental dos estudantes, que frequentemente enfrentam problemas de ansiedade, depressão e transtorno de estresse pós-traumático. Esses distúrbios não só minam a capacidade de aprender, mas também comprometem a saúde global dos estudantes.

Adolescentes de famílias de melhor situação socioeconômica e com defasagem escolar apresentam maior probabilidade de comportamentos de violência. Esse dado não se diferencia de levantamento sobre drogas realizado no contexto nacional e regional que verificou que os adolescentes de classes sociais de melhor situação econômica apresentaram maiores chances de problema de comportamento (Castro et al., 2011, p.1059).

O conceito de violência escolar não é um fenômeno homogêneo. As desigualdades sociais desempenham um papel importante. Estudantes de diferentes estratos socioeconômicos enfrentam exposições variadas à violência escolar, aprofundando as desigualdades educacionais. Essa disparidade no acesso a um

ambiente escolar seguro e propício ao aprendizado cria divisões que podem perdurar por toda a vida. De forma com que o impacto da violência não termina na sala de aula, mas afeta o ambiente de aprendizado como um todo, desviando a atenção de professores e funcionários da escola da tarefa de educação para a necessidade premente de lidar com problemas de disciplina e segurança. Esse desvio de recursos e esforços cria uma lacuna no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o menos eficaz.

Além disso, pode deixar cicatrizes profundas que perduram na vida adulta. Os estudantes que sofreram violência escolar podem enfrentar dificuldades em seus relacionamentos, problemas de saúde mental crônicos e, em casos extremos, podem até se envolver em comportamentos violentos posteriormente na vida, criando um ciclo vicioso de perpetuação da violência.

Por essa via, a violência escolar é um problema complexo que vai muito além da superfície. Seus impactos nos aspectos educacionais são intrincados, afetando o desempenho acadêmico, a motivação dos estudantes, a desigualdade educacional e a saúde mental. Para resolver esse problema, é imperativo que as escolas e as autoridades adotem uma abordagem multifacetada que aborde não apenas a segurança física, mas também a saúde emocional e o ambiente educacional como um todo.

2 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

A relação entre família e escola desempenha um papel crucial no cumprimento do dever de assegurar os direitos e o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes. Essa parceria é essencial para promover um ambiente em que as necessidades e interesses das crianças sejam atendidos de maneira holística.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CF, art. 227 apud Dias, 2002, p. 39).

Ao falar dessa relação, pode-se notar que a parceria na educação é fundamental. A escola fornece o ensino formal, enquanto a família apoia a aprendizagem em casa. A comunicação e o acompanhamento contínuo são elementos-chave. Pais e professores devem manter uma linha de comunicação aberta para compartilhar informações sobre o desempenho acadêmico, comportamento e necessidades especiais das crianças. Isso permite que ambos os lados trabalhem em conjunto para melhorar a educação e o bem-estar dos alunos.

O envolvimento ativo dos pais é crucial. Participar de eventos escolares, reuniões de pais e associações de pais e mestres demonstra o compromisso com a educação das crianças. Além disso, apoiar atividades extracurriculares e incentivar interesses individuais contribui para o desenvolvimento global das crianças.

Além da educação, a relação família-escola também deve abranger a saúde e o bem-estar das crianças. Isso inclui garantir o acesso a cuidados médicos adequados, como vacinações e exames de saúde, bem como criar um ambiente seguro e livre de bullying. Dessa forma, a relação entre família e escola não se limita à educação acadêmica, mas abrange o bem-estar geral das crianças. Quando pais e professores colaboram de maneira eficaz, as crianças têm um ambiente mais propício para alcançar seu potencial máximo, desfrutando de uma infância saudável e bem-educada.

4.1 A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

De acordo com Guareschi (2008, p. 81):

Ao longo do desenvolvimento humano, os pais são os principais exemplos na vida de um indivíduo. Pode-se observar que, de modo geral, crianças com comportamentos hostis são filhos de pais igualmente hostis, agressivos ou desamor tendem a manter e reforçar esse tipo de comportamento dentro do grupo em que as crianças ou adolescentes estão incluídos.

Por essa via, a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicossocioemocional de crianças e adolescentes é um fenômeno complexo e multifacetado. Os pais desempenham um papel fundamental como modelos de

comportamento e fontes de apoio emocional. Quando os pais demonstram comportamentos hostis, agressivos ou desamorosos, isso cria um ambiente que pode moldar as atitudes e comportamentos de seus filhos.

Crianças e adolescentes tendem a aprender e internalizar comportamentos e valores diretamente de seus pais, o que pode resultar em uma transmissão de padrões de comportamento negativos de uma geração para a próxima. Além disso, o contexto familiar pode influenciar o desenvolvimento psicossocial e emocional de crianças e adolescentes por meio de fatores como o nível de apoio emocional, comunicação, coesão familiar e a presença ou ausência de conflitos.

Esse impacto pode ser observado não apenas na dinâmica familiar, mas também na interação das crianças e adolescentes com seus pares e na sociedade em geral. Assim, a compreensão do contexto familiar como um determinante fundamental no desenvolvimento psicossocioemocional é crucial para abordar questões como a transmissão de comportamentos negativos e a promoção de ambientes familiares saudáveis, que possam contribuir para o crescimento saudável e bem-estar das crianças e adolescentes.

Encontramos muitas crianças e adolescentes com famílias desestruturadas, sem a presença da figura paterna. Com isso acabam chegando na escola sem um mínimo de socialização, no sentido de imposição de limites, orientação para a vida. A escola muitas vezes não está preparada para este tipo de situação. Junto com isto existe uma crise da própria escola, hoje, para esta situação de crise, de mudança, de informação acelerada, que não consegue perceber qual será o seu espaço na sociedade? Até que ponto a escola está conseguindo aparecer para estas pessoas enquanto caminho para encontrar um espaço na sociedade? Quando a criança e o adolescente percebem que estão numa escola defasada, sem estrutura, sem capacidade de abrir portas para este novo mundo ao qual eles vão ter que se conectar, muitas vezes eles reagem a isso de forma violenta (Azevedo, 2006, p. 12-13).

Nota-se que Azevedo (2006) levanta questões profundas sobre o impacto das famílias desestruturadas e a ausência da figura paterna no desenvolvimento de crianças e adolescentes. A falta de uma base sólida em casa pode deixá-los carentes de socialização, orientação e limites, o que, por sua vez, pode prejudicar sua adaptação na escola. A escola, por sua vez, enfrenta uma crise de identidade, enfrentando desafios significativos na era da informação acelerada.

Desse modo, pode-se refletir sobre a capacidade das instituições de ensino em responder a essa realidade. Em meio a mudanças sociais profundas, a escola pode estar lutando para definir seu papel na preparação das novas gerações para um mundo em constante transformação. A questão-chave passa a ser até que ponto a escola está conseguindo se posicionar como um caminho eficaz para que esses jovens encontrem seu espaço na sociedade.

Quando crianças e adolescentes percebem que a escola em que estão matriculados é obsoleta, carente de recursos, e incapaz de capacitá-los para enfrentar os desafios modernos, sua frustração pode se manifestar de forma violenta. Isso demonstra a importância de reimaginar o papel da escola como não apenas um local de transmissão de conhecimento, mas também como uma instituição que fornece habilidades socioemocionais e orientação necessárias para navegar no mundo em constante evolução.

Portanto, isso destaca uma complexa interconexão entre a dinâmica familiar, a crise educacional e a preparação dos jovens para a sociedade. Ela passa a destacar a necessidade de repensar o sistema educacional e o suporte às famílias para garantir que as crianças e adolescentes recebam uma educação que os capacite a enfrentar os desafios contemporâneos de maneira construtiva e não violenta.

Observou-se maior proporção de comportamento violento entre estudantes cujos pais possuem relacionamentos insatisfatórios, sugerindo que o ambiente de convívio entre os membros familiares pode ser fator de risco, dependendo da disfunção da dinâmica familiar. Tem-se evidenciado a importância das relações familiares no desenvolvimento psicológico do estudante e a influência no funcionamento emocional e nas relações interpessoais dentro e fora da família (Castro et al., 2011, p.1055).

Seguindo a linha de pensamento de Castro, pode-se ressaltar de maneira mais profunda a interligação entre o ambiente familiar e o comportamento dos estudantes. Ela evidencia que a presença de relacionamentos insatisfatórios entre os pais está associada a um aumento na incidência de comportamento violento entre os estudantes. Essa conexão enfatiza que a dinâmica disfuncional da família pode desempenhar um papel crítico como fator de risco, amplificando as questões emocionais e comportamentais que afetam os jovens.

Além disso, aponta para a significativa importância das relações familiares no desenvolvimento psicológico dos estudantes e na influência sobre o funcionamento emocional e as interações interpessoais dentro e fora do contexto familiar. Isso ilustra que a família não é apenas um ambiente influente no crescimento das crianças e adolescentes, mas também molda profundamente suas habilidades emocionais e capacidades para lidar com os desafios sociais.

Consequentemente, aprofunda a compreensão da relação entre o ambiente familiar e o desenvolvimento psicossocial dos jovens. Reforçando a ideia de que a qualidade das relações familiares desempenha um papel crítico na formação da personalidade e no bem-estar dos estudantes. Visto que também aponta para a necessidade de intervenções e políticas que abordem não apenas as questões educacionais, mas também o apoio às famílias, reconhecendo que ambas as áreas estão intrinsecamente ligadas e são essenciais para o desenvolvimento saudável das novas gerações e a construção de uma sociedade mais equitativa e harmoniosa.

4.2 A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO FAMILIAR NO CONTEXTO ESCOLAR DOS ALUNOS

Ao falar do contexto familiar, percebe-se que é uma parte essencial na análise da problemática da violência nas instituições de ensino. Se inserindo em um contexto amplo de compreensão da complexidade subjacente à violência escolar, conforme destacado por Guareschi (2008):

A violência escolar é um problema social grave e complexo [...] O comportamento violento é resultado da interação entre o desenvolvimento pessoal do jovem e os contextos sociais nos quais ele está inserido, como a família, a escola e a comunidade (p. 49)

A família desempenha um papel de destaque na formação dos indivíduos, moldando seus valores, atitudes e comportamentos desde tenra idade. O ambiente familiar é a primeira instância onde as crianças começam a assimilar as normas sociais, desenvolver habilidades de comunicação e aprender a lidar com conflitos. O modo como os pais ou responsáveis conduzem essas questões no ambiente doméstico tem uma influência direta na forma como as crianças interagem com seus pares na escola.

A resolução de conflitos é um elemento-chave nessa relação, onde a forma como as famílias lidam com desentendimentos pode servir como um modelo para os alunos. Além disso, é imperativo examinar o nível de envolvimento dos pais na educação de seus filhos. Visto que o grau de comprometimento dos pais desempenha um papel significativo na criação de um ambiente propício para a aprendizagem e o desenvolvimento social dos alunos.

Um que sabe e ensina e outro que não sabe e aprende isto pode a médio e longo prazo se transformar numa violência. [...] Exatamente porque foram pessoas submissas, inseguras, dependentes, pois é assim que são sempre tratadas. E quando crescem, vão repetir essas mesmas práticas, pois então elas que "sabem" e vão "passar" os conhecimentos aos que não sabem (Guareschi; Silva, 2008, p. 16).

A relação entre ensino e aprendizado e seu potencial impacto na manifestação da violência escolar lança luz sobre uma questão crucial e complexa na educação contemporânea. Ela delinea uma dinâmica de desequilíbrio de poder, onde a divisão entre aqueles que "sabem" e ensinam e aqueles que "não sabem" e aprendem pode, a médio e longo prazo, culminar em episódios de violência.

A divisão de poder no contexto escolar é uma questão fundamental. Os autores apontam para o fato de que, quando essa divisão é excessivamente rígida e marcada por submissão, insegurança e dependência por parte dos alunos, isso pode criar um terreno fértil para conflitos e violência. Em muitos casos, os alunos podem se sentir desfavorecidos, desprovidos de voz e desprovidos de influência em seu próprio processo de aprendizagem.

A conexão com o contexto familiar é vital para entender como essa dinâmica se origina. As experiências familiares desempenham um papel preponderante na formação das crianças. Se as famílias, desde tenra idade, moldam as crianças para aceitarem passivamente a autoridade e não questionarem, isso pode ser refletido na escola, onde os alunos podem não ser incentivados a expressar suas opiniões, resolver conflitos de maneira construtiva ou questionar o que estão aprendendo. Assim, o contexto familiar pode contribuir para a perpetuação dessas dinâmicas de poder no ambiente escolar.

Além disso, se as crianças são criadas em ambientes familiares onde a submissão, a insegurança e a dependência são valores profundamente arraigados,

é provável que elas internalizem essas atitudes e as manifestem na escola. O ciclo continua à medida que esses alunos, ao crescerem, se tornam os que "sabem" e acabam reproduzindo as mesmas práticas que foram direcionadas a eles. Isso resulta em uma perpetuação da violência nas escolas e, em última instância, na sociedade.

Dessa forma, destaca a interconexão entre o ambiente escolar e o contexto familiar na gênese da violência escolar. Ela enfatiza que, para abordar efetivamente esse problema complexo, é necessário não apenas intervir nas escolas, mas também nas famílias, promovendo a conscientização sobre as dinâmicas de poder e incentivando um ambiente que fomente a autonomia, o respeito e a comunicação construtiva. A compreensão dessa complexa rede de influências é essencial para a promoção de ambientes educacionais saudáveis e inclusivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa é intrinsecamente relevante quando inserida no contexto das escolas como espaços-chave de formação institucional, de conhecimento e de cidadania. Acontecimentos chocantes no Brasil revelam o alto custo da violência escolar, que se manifesta em múltiplas frentes e tem um impacto abrangente sobre alunos e professores. Este fenômeno complexo está frequentemente enraizado no preconceito contra as minorias sociais, refletindo de forma amplificada à violência que está enraizada na sociedade como um todo.

A violência escolar transcende as fronteiras do espaço educativo e penetra em todas as áreas da comunidade escolar. A pesquisa tem como objetivo aprofundar as percepções de professores e alunos, não apenas para diagnosticar, mas para compreender as nuances desse fenômeno, tendo como argumento central a urgência de remover o tabu em torno da saúde mental entre os atores escolares.

Após a finalização da pesquisa de campo e da análise dos resultados, será elaborado um e-book. À medida que o e-book for criado, ele não se limitará a documentar os problemas identificados, mas também irá propor uma série de

soluções práticas e aplicáveis. Ao explorar tópicos complexos, como o conceito, os tipos e os impactos socioemocionais e educacionais da violência escolar sobre os atores escolares, este estudo busca encontrar as camadas mais profundas deste fenômeno. Também será analisada a relação entre família e escola, destacando a influência decisiva da família e da escola e a necessidade de promover um ambiente educativo verdadeiramente saudável.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. *Programa de prevenção à violência nas escolas: violências nas escolas*. Flacso Brasil, p. 7-19, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=violencias-nas-escolas-programa-de-prevencao-a-violencia-nas-escolas>. Acesso em: 04 mai. 2023.
- BARBIERI, Bianca da Cruz; SANTOS, Naiara Ester dos; AVELINO, Wagner Feitosa. Violência escolar: uma percepção social. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 7, 2 de mar. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-uma-percepcao-social>. Acesso em: 10 mai. 2023.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 mai. 2023.
- DEBARBIEUX, Eric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, nº 1, p. 163-193, jan./jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011. Acesso em: 15 jun. 2023.
- FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 31, n. 2, p. 130-142, 30 jul. 2019. Acesso em 30 mar. 2024.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Mais de um terço dos jovens em 30 países relata ser vítima de bullying online*. Brasília: Unicef Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/mais-de-um-terco-dos-jovens-em-30-paises-relatam-ser-vitimas-bullying-online>. Acesso em: 04 mai. 2023.
- LOURENÇO, Lélío Moura; SENRA, Luciana Xavier. A violência familiar como fator de risco para o bullying escolar: contexto e possibilidades de intervenção. *Aletheia*, Canoas, n. 37, p. 42-56, abr. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942012000100004. Acesso em: 10 jun. 2023.

RUA, Maria das Graças. *Violência nas escolas* (Versão resumida). Brasília: Unesco, 2003. Disponível em: http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1380/2003_Abramovay_Violencia%20nas%20Escolas_por.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 04 maio 2023.

SILVA, Ellery Henrique Barros da; NEGREIROS, Fauston. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. *Rev. psicopedag.* [online]. 2020, v. 37, n. 114, p. 327-340. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v37n114/06.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SOUZA, Mirian Rodrigues de. *Violência nas escolas: causas e consequências*. Caderno Discente do Instituto Superior de Educação, Aparecida de Goiânia, p. 119-135, 2008. Disponível em: <http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/pesquisa/Artigo%20VIOL%C3%8ANCIA%20NAS%20ESCOLAS%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%8ANCIAS.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2023.

WENDT, Guilherme Welter; CAMPOS, Débora Martins de; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. Agressão entre pares e vitimização no contexto escolar: bullying, cyberbullying e os desafios para a educação contemporânea. *Cad. psicopedag.* São Paulo, v. 8, n. 14, p. 41-52, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492010000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 fev. 2024.

ÍNDICE**A**

Adriana Aparecida Silvestre Gera-Ribeiro, 9, 72, 114
Alessandra David Moreira da Costa, 62
Artur Rodrigues de Oliveira, 62

B

Beatriz Cristina Chimelo, 49
Bruna Neres dos Santos, 114

D

Daniela de Resende Fiori, 9

F

Fernanda Sanches Carreiras, 49

G

Geovana Silva Marques, 49

I

Ingrid Rodrigues Vicente, 21
Irma Helena Ferreira Benate Bomfim., 21

L

Larissa Alice Assenção, 37

M

Marcos Silvestre Gera, 49
Maria Julia Freitas Rodrigues, 37
Maria Laura Alvarenga Santos, 72

P

Paola Pereira e Souza, 37

S

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira, 37, 91

T

Thaila Cristina dos Reis, 37, 91

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



unifacef.com.br

Av. Dr. Ismael Alonso y Alonso, 2400

0800 940 4688 / (16) 3713-4688



I.C **Uni-FACEF**

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca