

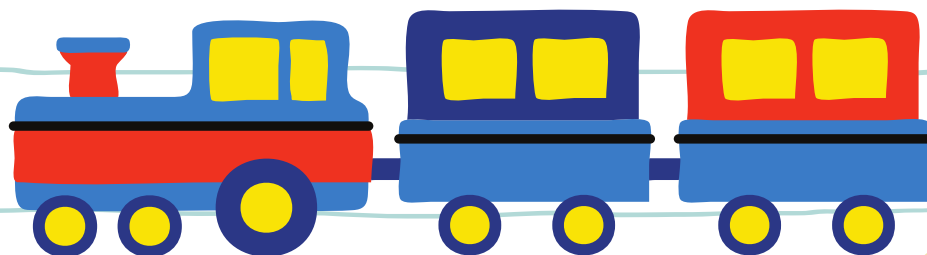


# SL EDUCACIONAL

JANEIRO DE 2025 V.7 N.1



## VOLTANDO



DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/01/2025



★ ★ ★ ★ ★

### CIMESB

Formação de Professores



# Revista SL Educacional

---

**N° 1**

Janeiro 2025

**Publicação**

Mensal (janeiro)

SL Editora

Rua Bruno Cavalcanti Feder, 101, A-61 – Quinta das Paineiras

São Paulo – SP – Brasil

[www.sleditora.com](http://www.sleditora.com)

**Editor Chefe**

Neusa Sanches Limonge

**Projeto Gráfico e capa**

Luiz Cesar Limonge

**Diagramação e Revisão**

Luiz Cesar Limonge

**Responsável Intelectual pela Publicação:**

Centro Institucional Multidisciplinar de Ensino Superior Brasileiro  
(CIMESB)

---

Revista SL Educacional – Vol.7, n. 1 (2025) - São Paulo: SL  
Editora, 2025 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/01/2025

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

---

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

# SUMÁRIO

<b>ATIVIDADES DE EXPERIMENTAÇÃO ENVOLVENDO LÍQUIDOS</b> <b>ANDREIA DE CASTRO DE SOUZA .....</b>	<b>4</b>
<b>DUAS MARGENS, UM RIO: O ENCONTRO ENTRE LITERATURA E SLAM NA</b> <b>VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE SURDA</b> <b>BRUNO ARRUDA FELIPE .....</b>	<b>51</b>
<b>O PAPEL DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM</b> <b>DORALINA FERREIRA NUNES ALMEIDA .....</b>	<b>63</b>
<b>ANÁLISE DO DISCURSO –RELAÇÕES ENTRE DISCURSO, LINGUAGEM,</b> <b>TEXTO E GRAMÁTICA EM SALA DE AULA</b> <b>ELIEL FARIAS SOARES.....</b>	<b>75</b>
<b>DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS ATRAVÉS DO</b> <b>JOGO</b> <b>ELISEANE DE CASSIA POLLO LIMA.....</b>	<b>82</b>
<b>A IMPORTANTE CONSTRUÇÃO DOS LIMITES</b> <b>ÉRICA MARTINS DA SILVA .....</b>	<b>93</b>
<b>O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DIAS DE HOJE</b> <b>INDIRA MARIA ALVES VICENTE.....</b>	<b>100</b>
<b>A PSICOMOTRICIDADE UTILIZADA COMO FERRAMENTA NA</b> <b>PSICOPEDAGOGIA</b> <b>IZILDA FERNANDA CELESTINO CRAVO .....</b>	<b>108</b>
<b>USO DE TABLETS NO DESENVOLVIMENTO PSICOPEDAGÓGICO</b> <b>LUCIANE PEREIRA DIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>ALFABETIZAÇÃO PARA A CIDADANIA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA</b> <b>VALÉRIA SILVA ARAUJO CARRIÃO .....</b>	<b>140</b>
<b>LUDICIDADE: BOAS SITUAÇÕES DE ENSINAGEM</b> <b>SUZANE CIRERA MARQUES REQUENA.....</b>	<b>151</b>
<b>A LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA</b> <b>VIVIANE DA CRUZ ALCÂNTAR SILVA .....</b>	<b>158</b>

# ATIVIDADES DE EXPERIMENTAÇÃO ENVOLVENDO LÍQUIDOS

ANDREIA DE CASTRO DE SOUZA

## RESUMO

Após o trabalho com a experimentação, construção de hipóteses, dentro de um contexto de atividades ordenadas, que caracterizam uma sequência didática, possibilitou aos alunos a elaboração de explicações orais mais consistentes em relação aos conteúdos abordados. Os resultados evidenciaram uma maior contextualização em relação aos novos conceitos introduzidos junto a prática desenvolvida e uma evolução conceitual observada a partir da exposição oral e ilustrativa através da organização de uma Mostra Científica Virtual. Salienta-se que o presente estudo foi desenvolvido e aplicado aos estudantes.

**Palavras-chave:** educação básica, experimentos, iniciação científica.

## INTRODUÇÃO

Planejar uma aula prática investigativa que culmine em uma aprendizagem significativa para o aluno, torna-se complexo e com muitos pontos e detalhes a serem analisados, tais como, propor experimentos que utilizem materiais que todos os alunos possam ter em casa para que participem das aulas com protagonismo, analisando, descrevendo suas observações e propondo hipóteses, contribuindo assim, para a construção do conhecimento científico. Outro aspecto de extrema importância foi preservar a relação dos temas tratados em Prática de Laboratório com as aulas da disciplina de Ciências, estabelecendo plena associação entre a teoria e a aplicação prática desses conceitos no cotidiano do discente, mediando a compreensão dos fenômenos observados a sua volta.

**Roteiro Experimental – O ciclo da água - 5ºano**

**Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro**

Vamos realizar o experimento “O ciclo da água” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4A-SJ-7QM2w&t=6s>, usando apenas:

- 1 recipiente grande de vidro ou plástico;
- 1 recipiente pequeno de vidro ou plástico;
- Corante;

- Água;
- Plástico filme;
- Uma pedra;

### Passo a passo:

1. Pingar algumas gotas de corante na água;
2. Colocar a água colorida no recipiente maior até um terço da sua capacidade;



<https://www.youtube.com/watch?v=QaeeOFT31eU>

3. Colocar o recipiente menor dentro do recipiente maior;



<https://www.youtube.com/watch?v=QaeeOFT31eU>

4. Vedar com plástico filme e colocar a pedra no centro, por cima do plástico;



<https://www.youtube.com/watch?v=QaeeOFT31eU>

5. Após algumas horas, retirar o plástico e ver o que ocorreu.

## Para entender melhor

### ***O que é água?***

Pode até parecer um pouco absurdo fazer esta pergunta, mas o que é a água? Já que todos bebemos água e já a utilizamos para as mais variadas necessidades em infindáveis momentos da nossa vida.

Mas, afinal qual é a composição deste líquido que dá vida a todo o planeta terra? A água é formada por dois átomos de hidrogênio ( $H_2$ ) e por um átomo de oxigênio (O), formando assim, a molécula  $H_2O$ .

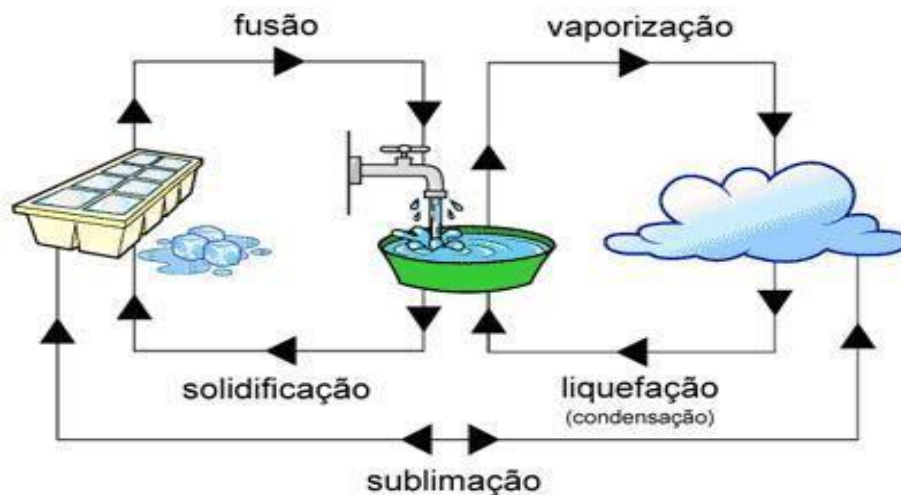
A água pode ser encontrada em três estados físicos:



<https://www.colegioweb.com.br/4-ano/os-estados-fisicos-da-agua.html>

A água pode mudar de estado físico como ir do estado sólido para o líquido ou do líquido para o gasoso, e vice-versa.

Existem nomes que representam cada uma destas mudanças de estados físicos, veja abaixo quais são:



<https://www.colegioweb.com.br/4-ano/os-estados-fisicos-da-agua.html>

**Fusão:** passagem da fase sólida para a líquida. Exemplo: o gelo derretendo e se transformando em água líquida.

**Vaporização:** passagem da fase líquida para a gasosa. Exemplo: a água fervendo e se transformando em vapor de água, como a vaporização dos rios, lagos e mares.

**Solidificação:** passagem da fase líquida para a sólida. Exemplo: água líquida colocada no congelador para formar gelo.

**Condensação:** passagem da fase gasosa para a líquida. Exemplo: o vapor da água se transformando em gotículas de água quando sua temperatura fica abaixo de 100 °C.

**Sublimação:** passagem que se dá de forma direta, da fase sólida para a gasosa ou da fase gasosa para a sólida; como acontece com a naftalina, por exemplo.

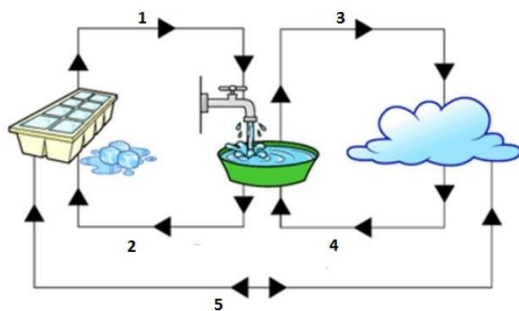
Observação: a condensação também pode ser chamada de liquefação.

## Para aprender um pouco mais

O vídeo Cartilha Planeta Água – Ciclo da Água, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sTJRAJtXgLo> nos ajudará a compreender melhor como ocorre o ciclo da água na natureza.

## Relatório Experimental

1. Observe a imagem e indique quais os nomes das mudanças de estados físicos representadas pelos números 1 e 3.



2. Observe a imagem, da questão anterior, e indique quais os nomes das mudanças de estados físicos representadas pelos números 2 e 4.
3. Durante o ciclo da água, observamos a formação de nuvens, que ocorre graças à transformação do vapor de água em pequenas gotículas. Essa mudança do estado gasoso para o líquido é chamada de:
 

---
4. Assinale a alternativa que indica a sequência correta dos processos que fazem parte do ciclo da água na natureza.



- A. evaporação / condensação / infiltração / fusão
- B. fusão / solidificação / condensação / sublimação
- C. evaporação / condensação / precipitação / infiltração

## Referências

<https://www.colegioweb.com.br/4-ano/os-estados-fisicos-da-agua.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=4A-SJ-7QM2w&t=6s>

<https://www.youtube.com/watch?v=sTJRAJtXgLo>



## Roteiro Experimental – Chuva Ácida - 5ºano

### Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

Para realizar essa experiência científica disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4), irá precisar dos seguintes materiais:

- 1 pote descartável com tampa;
- 1 colher de metal;
- 2 fechos de embalagem de pão;
- Algumas flores coloridas;
- Fita adesiva;
- Fita de pH (a professora irá fornecer);
- 1 vela;
- Fósforo;
- Enxofre em pó.

Vamos ao passo a passo:

1. Faça quatro furos na tampa do pote para encaixar os fechos;



[https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4)

2. Cole a fita de pH com fita adesiva na lateral interna do pote;



[https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4)

3. Coloque as flores dentro do pote;



[https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4)

4. Entorte a colher de metal, como na imagem e encaixe a colher nos fechos da

tampa do pote, prendendo bem;



[https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4)

5. Coloque uma pequena quantidade de enxofre em pó na colher e aqueça-o na chama da vela (peça ajuda a um adulto!);



[https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4)

6. Feche o pote rapidamente;



[https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4)

7. Observe durante alguns minutos a mudança de cor ocorrida nas flores.

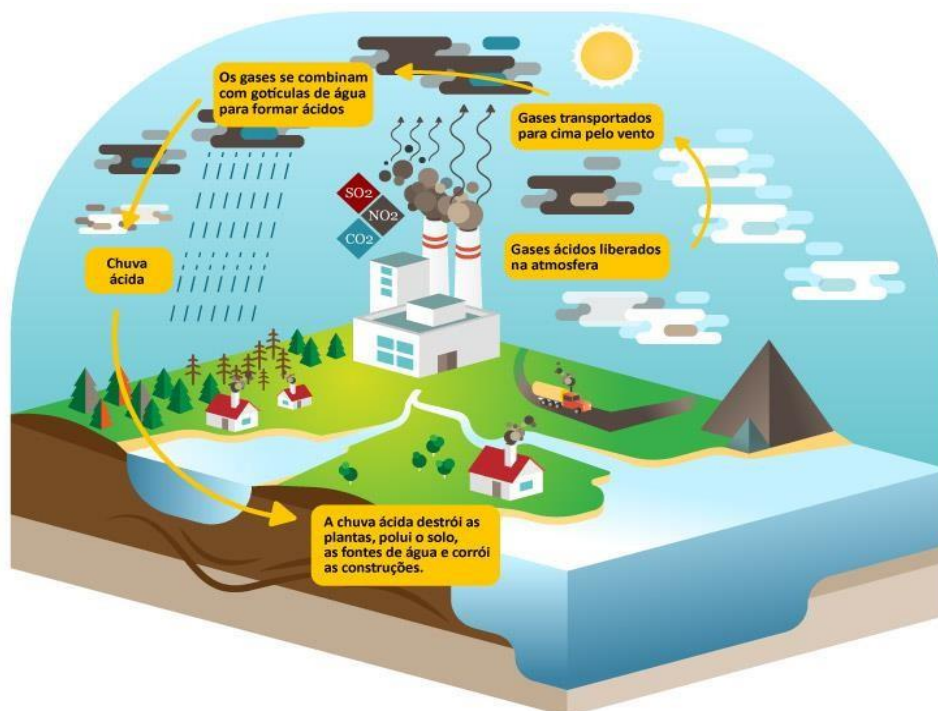
### Para entender melhor

A chuva ácida é uma das principais consequências da poluição do ar. As queimas de carvão ou de petróleo liberam resíduos gasosos, como óxidos de nitrogênio e de enxofre. A reação dessas substâncias com a água forma o ácido nítrico e ácido sulfúrico, presentes nas precipitações de chuva ácida. Este fenômeno tem crescido significativamente nos países em processo de industrialização como, por exemplo, Brasil, Rússia, China, México e Índia.

A chuva ácida é um fenômeno que ocorre quando a acidez das chuvas é aumentada pela presença de gases poluentes no ar, que em contato com a água da chuva formam ácidos, como o ácido nítrico e sulfúrico. Esses gases vêm da queima de combustíveis nas indústrias e em veículos de transporte, por isso, as cidades são as áreas mais afetadas. Mas, você já pensou por que uma chuva ácida pode ocorrer longe das fontes de poluição, como em florestas? Um dos motivos é que fenômenos naturais como erupções vulcânicas também produzem esses gases. Além disso, o vento pode levar os poluentes de uma cidade para outros lugares. Também é legal saber que os principais efeitos das chuvas ácidas causam danos em construções e plantas, e não nos seres humanos.



A chuva ácida pode causar grandes estragos em lagoas e florestas, como esta na República Checa (Foto: Wikimedia Commons)

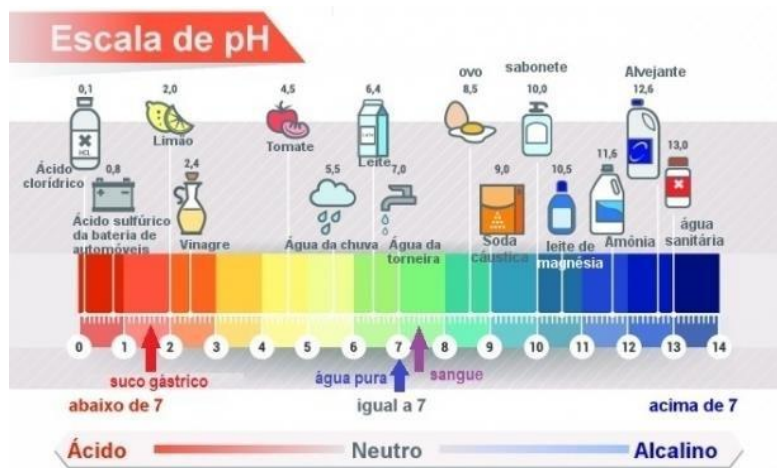


<https://www.guiaestudo.com.br/chuva-acida>

## Para aprender um pouco mais Acidez da chuva

A acidez de uma solução pode ser medida por meio de uma escala numérica conhecida como pH. De acordo com essa escala, o pH 7 indica neutralidade. Assim, quanto menor o pH, mais ácida a solução será. Em contrapartida, quanto maior o pH, mais alcalina ela será.

Toda chuva possui um pouco de acidez, visto que há presença de óxidos naturais no ar. Normalmente, o pH de uma chuva considerada "normal" é em torno de 5,6. A água corrente possui pH 6,8, e a água pura pH próximo ou igual a 7. Para ser considerada ácida, a chuva deve possuir **pH inferior a 5,6**.



<https://radiowebagroecologia.com.br/noticias/noticia/id:244;nutricao-saude-e-qualidade-de-vida.html>

## Relatório Experimental

1. A queima de carvão e de combustíveis derivados do petróleo liberam óxidos na atmosfera que são considerados poluentes. Quais são esses óxidos?
2. Utilizamos uma fita para verificar o pH dentro do pote. Após comparar as cores da fita, qual foi o valor do pH medido? O que isso significa?
3. De acordo com que estudamos e observamos no experimento realizado, quais são as consequências da chuva ácida ao meio ambiente?

## Referências

<http://chc.org.br/acervo/o-que-e-chuva-acida/>

<https://escolakids.uol.com.br/geografia/chuvaacida.htm#:~:text=Normalmente%2C%2>

[O o%20pH%20de%20uma.pH%20inferior%20a%205%2C5.](#)

<https://radiowebagroecologia.com.br/noticias/noticia/id:244;nutricao-saude-e-qualidade-de-vida.html>

<https://www.guiaestudo.com.br/chuva-acida>

<http://www.universidadedascrianças.org/perguntas/o-que-e-chuva-acida/>

## Roteiro Experimental – Ovo com dor de dente - 5ºano

### Prática de Laboratório

Vamos descobrir o que o ovo tem a ver com a dor de dente realizando o seguinte experimento disponível em: <http://chc.org.br/acervo/ovo-com-dor-de-dente-3/>. Para realizar o experimento, precisará dos seguintes materiais:

- Casca de um ovo;
- Vinagre;
- Água;
- 2 copos.

## Vamos ao passo a passo

1. Coloque a metade do ovo em cada um dos copos;



<http://chc.org.br/acervo/ovo-com-dor-de-dente-3/>

2. Coloque vinagre em um dos copos;



<http://chc.org.br/acervo/ovo-com-dor-de-dente-3/>

3. Coloque água no outro copo;



<http://chc.org.br/acervo/ovo-com-dor-de-dente-3/>

4. Observe por dois dias e anote os resultados.

## Para entender melhor

### **Mas por que a casca do ovo desaparece quando imersa em vinagre por algum tempo?**

A casca do ovo é formada por carbonato de cálcio ( $\text{CaCO}_3$ ), e o vinagre é composto principalmente por um ácido misturado com água, o ácido acético ( $\text{H}_3\text{C-COOH}$ ). Quando essas duas substâncias entram em contato, ocorre uma transformação química, formando novas substâncias. Entre os compostos formados nessa reação química, está o gás carbônico ( $\text{CO}_2$ ). É por isso que, ao longo do tempo em que o ovo fica imerso no vinagre, são formadas bolhas.

## Para aprender um pouco mais

Texto: Cáries, disponível em: <https://www.preparaenem.com/biologia/caries.htm>

### Cáries

A cárie é uma deterioração do dente causada pela destruição dos tecidos dentais por bactérias. É considerada uma doença transmissível e infecciosa de origem bacteriana.

Quando a escovação não é bem feita, ficam nos dentes resíduos de comida. As bactérias atacam esses resíduos formando a placa bacteriana. Essas bactérias transformam os açúcares dos resíduos alimentares em ácidos que corroem os dentes, reagindo com o cálcio presente neles, fazendo um pequeno buraco, a cárie. Dependendo do local da lesão, a pessoa pode ou não sentir dor em intensidades variadas.

A cárie pode surgir em qualquer local no dente: na superfície, entre os dentes ou em restaurações. Às vezes problemas na gengiva deixam as raízes do dente expostas, e a má escovação e restos de comida levam a cárie a se instalar naquele local.

Primeiramente a cárie atinge o esmalte dentário, uma camada superficial do dente. Sem tratamento, ela chega até a dentina, camada intermediária do dente. Se continuar progredindo, a cárie pode chegar até a polpa do dente, uma camada repleta de nervos e vasos sanguíneos. Quando na polpa dentária, a cárie irá causar infecção e consequente dor. Às vezes a infecção chega à raiz e há casos em que é preciso extrair o dente.



<https://www.preparaenem.com/biologia/caries.htm>

A má escovação é a principal causa do aparecimento de cáries nos dentes. Para prevenir a cárie devemos ter os seguintes hábitos:

- Fazer uma escovação bem feita no mínimo três vezes ao dia;
- Passar fio dental para remover os resíduos de alimentos que ficam entre os dentes e a placa bacteriana;
- Ir ao dentista regularmente;
- Escovar os dentes após toda e qualquer refeição;
- Utilizar creme dental que contenha flúor.

## Relatório Experimental

1. Observe os resultados obtidos no experimento e anote no quadro.

Observações:	
1º dia - alguns minutos após o início do experimento:	
COPO COM VINAGRE	COPO COM ÁGUA
2º dia	
COPO COM VINAGRE	COPO COM ÁGUA

2. Qual a explicação para o fato da casca do ovo ter “desaparecido” no vinagre?
3. Observando a casca do ovo mergulhada no vinagre podemos ver o aparecimento de bolhas que correspondem a um gás que é formado durante o processo. Qual o nome do gás formado?



4. Qual a relação do experimento realizado com as cáries dentárias?

## Referências

<http://chc.org.br/acervo/ovo-com-dor-de-dente-3/>

<https://www.preparaenem.com/biologia/caries.htm>

### Roteiro Experimental – pH, o que é isso? - 5ºano

#### Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

Para realizar essa experiência científica disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSiHbL\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSiHbL_A), irá precisar dos seguintes materiais:

- 3 copos transparentes;
- 1 peneira ou coador;
- 1 liquidificador;
- algumas folhas de repolho roxo;
- água;
- sabão em pó;
- detergente;
- vinagre de álcool.

Vamos ao passo a passo:

1. Bata as folhas de repolho roxo no liquidificador com um pouco de água.



[https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSiHbL\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSiHbL_A)

2. Coe o suco de repolho roxo para retirar os pedaços e separe;



[https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSiHbL\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSiHbL_A)

3. Em cada um dos copos coloque um pouco de água e misture a cada um deles, um dos ingredientes (sabão em pó, detergente, vinagre);



[https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSiHbL\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSiHbL_A)

4. Adicione um pouco do suco de repolho roxo em cada um dos copos e observe.

## Para entender melhor

### Ácido ou base?

Você já deve ter ouvido alguém falar sobre a escala de pH, que permite descobrir se uma substância é muito ácida, muito básica ou neutra. Pois hoje vamos aprender a medir o pH de substâncias que temos em casa, num experimento multicolorido e para lá de interessante.

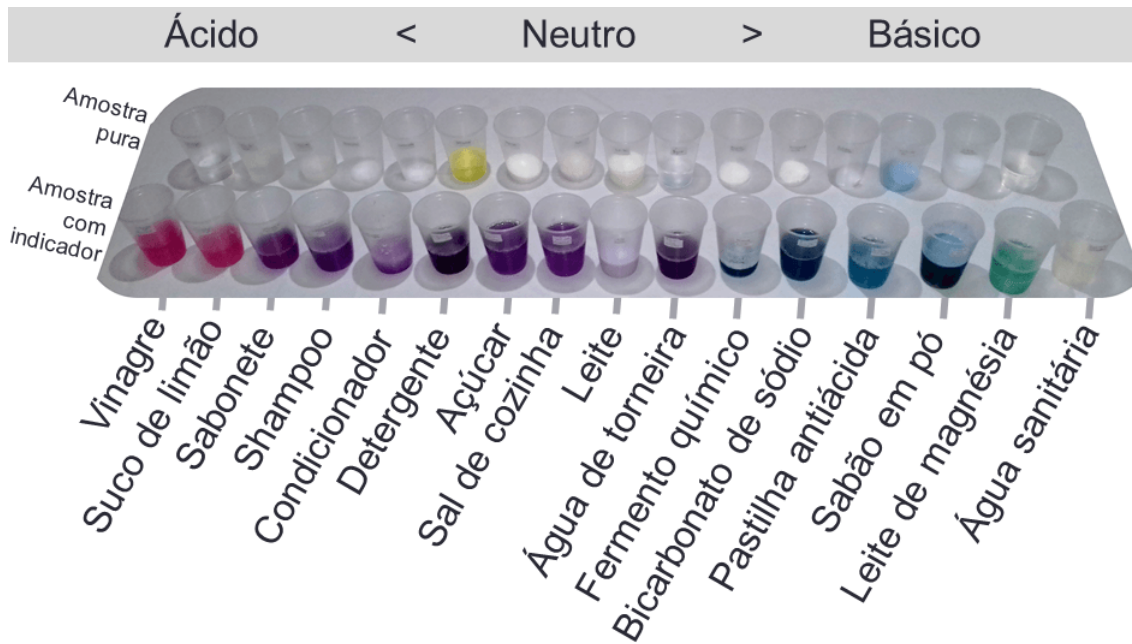
A palavra ácido vem do latim *acidum*, que significa azedo. Então, você já pode começar a lembrar de algumas substâncias que seriam classificadas como ácidas: vinagre, iogurte, suco de laranja, limão... Já as bases são substâncias com gosto mais amargo e adstringente. Mas atenção: nem todos os alimentos amargos são básicos! Os alimentos são, em sua maioria, ácidos ou ligeiramente ácidos. Na sua cozinha, uma exceção é a clara de ovo, de pH mais básico.



(Foto: knitting iris / Flickr / CC BY-NC-ND 2.0)

A escala de pH para classificar as substâncias vai de 0 a 14, sendo 0 um valor para substâncias muito ácidas e 14, para substâncias muito básicas. É possível medir esses valores usando cores, e é isso que vimos no experimento realizado.

As substâncias ácidas (de pH entre 0 e 6) ficam cor-de-rosa, enquanto as neutras (pH 7) ficam roxas e as básicas (pH 8 a 14) assumem coloração azul ou verde. Observe atentamente a cor de cada mistura que você preparou e classifique-as em ácidas ou básicas!

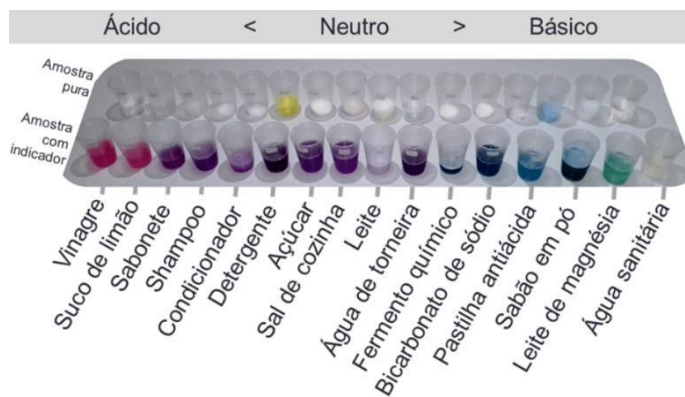


<http://chc.org.br/acervo/acido-ou-base/>



## Relatório Experimental

1. A imagem mostra várias substâncias químicas antes e depois de serem misturadas ao indicador suco de repolho roxo. Três substâncias foram testadas no experimento que realizamos: vinagre, detergente e sabão. Como elas podem ser classificadas, respectivamente:



2. Três substâncias foram testadas com o suco de repolho roxo no experimento que realizamos: vinagre, detergente e sabão. Quais cores elas apresentaram após serem misturadas ao repolho, respectivamente:
3. A escala de pH para classificar as substâncias vai de 0 a 14, sendo 0 um valor para substâncias muito \_\_\_\_\_ e 14, para substâncias muito \_\_\_\_\_. O valor 7 indica uma substância \_\_\_\_\_.

Quais palavras completam corretamente os espaços?

- A) Ácidas / ácidas / básica
  - B) Básicas / ácidas / neutra
  - C) Ácidas / básicas / neutra
4. De acordo com os valores de pH das substâncias, qual delas pode ser considerada a mais ácida?

Composto	pH
Café	5,0
Cerveja	4,5
Água com gás	4,0
Vinho	3,5
Vinagre	3,0

## Referências

<http://chc.org.br/acervo/acido-ou-base/>

[https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSjHbL\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSjHbL_A)

**Roteiro Experimental – Calor específico – 5º ano**

**Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro**

Vamos realizar o experimento “CALOR ESPECÍFICO - STEAM PROJECT: Física” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g5JmcNDxakc>, usando apenas:

- 3 copinhos;
- areia;
- terra;
- água;
- termômetro;

## Vamos ao passo a passo:

1. Coloque água, areia e terra, sendo cada material em um copinho diferente;



<https://www.youtube.com/watch?v=g5JmcNDxakc>

2. Exponha os copinhos ao Sol e a cada 30 min meça a temperatura de cada uma das substâncias e anote. Repita o procedimento durante umas 4 horas;



<https://www.youtube.com/watch?v=g5JmcNDxakc>

3. Quando o Sol se pôr, realize as medições de temperatura novamente e anote;

## Para entender melhor

### Calor Específico

O calor específico ou capacidade térmica da água é a quantidade de calor que é preciso para elevar em  $1^{\circ}\text{C}$  a temperatura de 1g de uma substância.

A água tem um elevado calor específico, o que significa dizer, que ele consegue aumentar ou diminuir bastante sua temperatura sem mudar de estado físico, mas por outro lado isso demora mais a acontecer, se comparado com outras substâncias.

SUBSTÂNCIA	CALOR ESPECÍFICO (cal/g°C)
Água	1,00
Gelo	0,50
Alumínio	0,21
Areia	0,20
Vidro	0,16
Aço	0,10
Ouro	0,03

## Importância para o clima global

Essa propriedade da água é essencial para a estabilidade climática e para a vida no planeta Terra, pois é um importante estabilizador no clima do globo. É possível entender melhor com as estações do ano, como inverno e verão. No inverno, o oceano se resfria lentamente e nisso é liberado uma quantidade de calor que contribui com a estabilidade da temperatura global.

No verão, o oceano se esquentava também lentamente, pois é necessária muita energia para aumentar a sua temperatura, e isto também estabiliza a temperatura global.

Nessa estação, para aumentar a temperatura do oceano é necessário muito calor, o que também modera no efeito do clima. Os interiores continentais, por exemplo, são lugares que enfrentam extremas temperaturas exatamente por estarem longe dos oceanos.

## Para aprender um pouco mais

Também poderá assistir o episódio Experimento na areia | O Show Da Luna | Discovery Kids Brasil, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IYsDwDhwJQ> para compreender de forma bem simplificada o conceito de calor específico.

## Relatório Experimental

1. Ao visitar a praia durante um belo dia de sol, perceberemos que a areia estará bem quente, enquanto a água estará fria. Marque a alternativa que explica corretamente o motivo da diferença de temperatura entre as duas substâncias.

SUBSTÂNCIA	CALOR ESPECÍFICO (cal/g°C)
Água	1,00
Gelo	0,50
Alumínio	0,21
Areia	0,20
Vidro	0,16
Aço	0,10
Ouro	0,03

- a) O calor específico da água é muito menor que o da areia, por isso ela não se esquentando facilmente.
- b) O calor específico da areia é menor que o da água, por isso ela sofre variações de temperatura com maior facilidade.
- c) A quantidade de água é infinitamente superior à quantidade de areia, por isso a água nunca se esquentará.
2. O fato de Calvin e Haroldo sentirem as sensações de calor e de frio sugere que a situação se passa:



- a) de manhã e o calor específico da areia é maior do que o da água.
- b) à tarde e o calor específico da areia é maior do que o da água.
- c) de manhã e o calor específico da areia é menor do que o da água.
3. O alto valor do calor específico da água influencia a ocorrência de alguns fenômenos meteorológicos. Qual dos fenômenos a seguir é influenciado pelo calor específico?



a) furacão

b) brisa do mar

c) nevasca

4. Os desertos não são quentes o tempo inteiro. É que a falta de água dificulta a conservação do calor emitido durante o dia, por isso as noites ficam mais frias. Para piorar, a areia é um elemento que perde e ganha calor muito rápido (já reparou que durante o dia a areia das praias fica quente e queima nossos pés?). Por essa razão, durante o dia, as temperaturas alcançam os 50°C, mas, à noite, os termômetros registram, em alguns casos, até -10°C!

As características descritas a respeito do deserto ocorrem devido a uma propriedade específica das substâncias. de que propriedade estamos falando?

a) calor específico

b) densidade

c) peso

5. Observando o experimento do vídeo que assistimos, percebemos que a água demora mais que a areia e a terra para se aquecer. Isso é explicado pelo fato da água ter maior calor específico que a areia e a terra, o que faz com que ela precise de muito mais energia, que as demais substâncias, para aumentar sua temperatura. Qual é o calor específico da água?

## Referências

<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/fisica/o-que-e-calor-especifico.htm>

<https://www.youtube.com/watch?v=g5JmcNDxakc>

<https://www.youtube.com/watch?v=IYySdwDhwJQ>

**Roteiro Experimental – Vulcão – 5° ano**

**Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro**

Para realizar essa experiência científica disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU> irá precisar dos seguintes materiais:

1. Base de MDF, plástico ou papelão em formato circular;
2. 2 potes sem tampa (um mais alto que o outro);
3. Algumas folhas de jornal;
4. Argila;
5. Tinta guache;
6. Pincel;
7. Bucha de cozinha;
8. Vinagre;
9. Corante vermelho;
10. Bicarbonato de sódio;
11. Cola quente.

### Vamos ao passo a passo:

1. Cole o pote maior na placa de MDF com a abertura para baixo;



<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU>

2. Em cima, coloque o pote menor, com a abertura para cima;



<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU>

3. Com o jornal, faça bolinhas e coloque em volta dos potes com a cola quente até cobrir toda a superfície do vidro;



<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU>

4. Em seguida, molde a argila e coloque em volta dos potes com o jornal, em forma de vulcão. Espere secar por 24 horas e, depois, passe a tinta guache com a ajuda da bucha e de um pincel;



<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU>

5. Na abertura, coloque algumas gotas de vinagre e do corante. Para finalizar, é só colocar o bicarbonato de sódio.



<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU>

## Para entender melhor Reações Químicas

Vocês sabem o que são reações químicas? Como elas acontecem? Quanto tempo elas levam para acontecer? Há muito tempo o homem convive com uma grande variedade de materiais encontrados na natureza, onde, estes materiais podem sofrer algumas alterações. Quando um material sofre uma transformação na qual há alterações em seus componentes, ou seja, as moléculas iniciais (reagentes) são quebradas e seus átomos se reagrupam para formar as novas moléculas (produtos), dizemos que esse material sofreu uma transformação química (reação química). Quando ocorre uma transformação no qual muda apenas o estado ou a aparência do material dizemos que ocorreu apenas uma transformação física. No nosso cotidiano existem vários exemplos de reações químicas, como: o processo de fotossíntese das plantas, os automóveis em movimento, quando acendemos um fogo, queimamos uma vela, fritamos um ovo, preparamos um café ou observamos um metal enferrujando. Não existe um tempo determinado para ocorrer uma reação química. Algumas levam frações de segundos, outras segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses ou até anos.

Exemplos de reações químicas

### ATENCAO!!

**REAGENTES-** São substâncias que estão presentes no início da reação, estas que irão sofrer alterações (fenômeno químico).

**PRODUTOS-** São substâncias que estão presentes no final da reação.

É importante lembrar que a própria vida dos animais e vegetais é resultado de uma série de reações químicas.

Em geral, é fácil reconhecer uma transformação química através de algumas manifestações como:

- Liberação de energia (calor, luz, explosão);
- Liberação de gases (efervescência de um comprimido antiácido na água, mau cheiro);
- Mudanças de cor (uma folha de árvore amarelecendo, um fruto apodrecendo, uma grade de ferro enferrujando);
- Formação de um sólido (precipitado);
- E em alguns casos o aumento de temperatura.

No entanto, vale ressaltar que existem transformações químicas em que não é possível identificar apenas através da aparência. Às vezes, é necessário dispor de técnicas mais avançadas para identificá-las.

## Para aprender um pouco mais

Vídeo “Aí tem química, Reações Químicas, Evidências das Reações” disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=7QKtdzq7m4Q>

Para saber mais sobre como os vulcões se formam, assista ao vídeo “Vulcões” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RpY84sSV9QU>

## Relatório Experimental

1. Qual a evidência de que ocorre uma reação química na queima da madeira?



2. Indique a evidência que indica uma reação química na reação entre o vinagre e do bicarbonato de sódio:



3. Indique a evidência que indica uma reação química na imagem a seguir:



4. Indique a evidência que indica uma reação química no apodrecimento de uma fruta:



5. Indique a evidência que indica uma reação química na dissolução do comprimido efervescente em água:



6. Complete:  
Vulcão é uma estrutura geológica criada quando \_\_\_\_\_, gases e partículas quentes "escapam" para a superfície.
- A. Água
  - B. Magma
  - C. Rochas
7. Novas substâncias são formadas quando a matéria passa por uma \_\_\_\_\_ . Podemos perceber esse tipo de fenômeno devido ao aparecimento de algumas evidências, tais como aparecimento de luz, liberação de um gás, formação de partículas sólidas, mudança de cor e percepção de cheiro.
- A. reação química
  - B. processo físico

**Referências** <https://www.youtube.com/watch?v=7QKtdzq7m4Q>

<https://www.youtube.com/watch?v=RpY84sSV9QU>

<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU>

**Roteiro Experimental – Cinema 3 D - 5° ano****Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro**

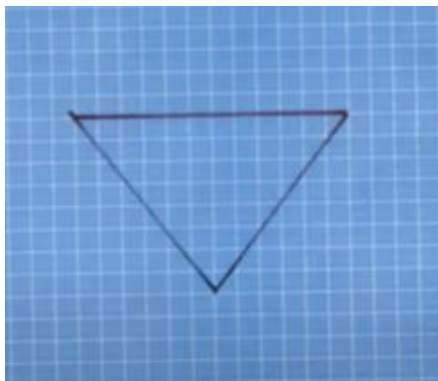
Para realizar essa experiência científica disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=UQRAO9ljYwM> irá precisar dos seguintes materiais:

- 1 celular smartphone;
- Fita adesiva;
- Tesoura;
- Caneta;
- Régua;
- 1 folha de papel quadriculada;
- 1 folha de vinil ou de acetato transparente.

**Vamos ao passo a passo:**

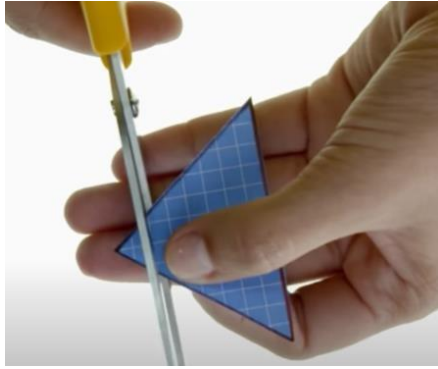
4. Desenhar um triângulo no papel quadriculado e



recortar.

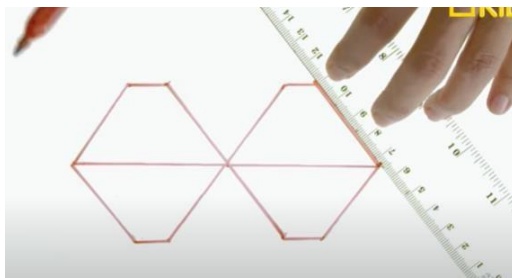
<https://www.youtube.com/watch?v=UQRAO9ljYwM>

5. Cortar uma das pontas do triângulo. Esse será seu molde.



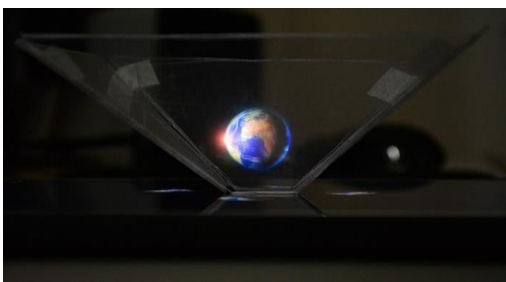
<https://www.youtube.com/watch?v=UQRAO9ljYwM>

6. Usar o molde para desenhar 4 triângulos na folha de vinil;



<https://www.youtube.com/watch?v=UQRAO9ljYwM>

7. Recortar os triângulos e juntá-los com fita adesiva para formar uma pirâmide. Sua tela 3 D está pronta. Coloque a pirâmide sobre a tela do celular como mostra a imagem a seguir;





<https://www.youtube.com/watch?v=UQRAO9ljYwM>

8. Pesquise na internet um vídeo para holograma de pirâmide ou utilize estes disponíveis nos links a seguir:  
<https://www.youtube.com/watch?v=6EFychC1Q5c>  
<https://www.youtube.com/watch?v=CaDbgZQNV1A>
9. Agora só se divertir!

## Para entender melhor

Desde que o cinema foi criado, a qualidade do som e das imagens produzidas sofreu grandes melhorias. Uma das últimas novidades foi a criação do cinema 3D, que faz com que vejamos os filmes com imagens cada vez mais reais como se estivéssemos vendo de perto tudo o que está acontecendo.

### Mas o que é 3D?

Essa é a sigla para o termo três dimensões. Os filmes sempre tiveram apenas duas dimensões, a altura e a largura. Entretanto, com a tecnologia 3D, tornou-se possível a percepção da profundidade, que é a terceira dimensão, o que faz da imagem mais real.

Para que a imagem seja formada em 3D são necessárias duas fontes de visão, nesse caso, os nossos olhos. Cada olho vê a imagem de uma forma diferente, o que

é conhecido como visão binocular. É isso que faz com que possamos enxergar os objetos ao nosso redor em 3D.

No cinema, essa imagem é formada graças a um fenômeno denominado de estereoscopia, que consiste na projeção da imagem da mesma cena em pontos de observação diferentes. O cérebro recebe essas imagens, fundindo-as em uma só. Durante esse processo, as informações sobre a posição, o tamanho e a profundidade dos objetos são obtidas.

Porém, a imagem não é vista com nitidez se os óculos 3D não forem utilizados. A imagem é formada por dois projetores distintos, sendo que um emite a imagem com raios de luz na horizontal, e o outro, com os raios de luz na vertical. Os óculos 3D utilizam uma técnica baseada na polarização da luz. Polarizar a luz significa fazê-la propagar-se em apenas um plano. Cada lente dos óculos possui filtro de polarização diferente: uma das lentes filtra as ondas polarizadas na vertical, e a outra, na horizontal.

Dessa forma, cada olho recebe uma imagem diferente, e o cérebro une as duas imagens, formando uma terceira imagem, o que possibilita a percepção de profundidade na cena.

## Relatório Experimental

1. O que significa a sigla 3D?
2. O que significa terceira dimensão?
3. Para que a imagem seja formada em 3D são necessárias duas fontes de visão, nesse caso, os nossos olhos. Cada olho vê a imagem de uma forma diferente, o que é conhecido como visão \_\_\_\_\_. É isso que faz com que possamos enxergar os objetos ao nosso redor em 3D. No cinema, essa imagem é formada graças a um fenômeno denominado de \_\_\_\_\_, que consiste na projeção da imagem da mesma cena em pontos de observação diferentes. O cérebro recebe essas imagens, fundindo-as em uma só.

Assinale a alternativa com as palavras que completam corretamente o texto acima.

- A) monocular / estereoscopia
  - B) binocular / fotometria
  - C) binocular / estereoscopia
4. Qual o nome da técnica utilizada nos óculos 3D para que haja a percepção da profundidade da imagem?

## Referências

<https://mundoeducacao.uol.com.br/fisica/fisica-cinema-3d.htm#:~:text=Desde%20que%20o%20cinema%20foi,tudo%20o%20que%20est%C3%A1%20acontecendo.>

<https://www.youtube.com/watch?v=6EFychC1Q5c>

<https://www.youtube.com/watch?v=CaDbgZQNV1A>

<https://www.youtube.com/watch?v=UQRAO9ljYwM>

## Roteiro Experimental Junino – Bolo de pipoca

### Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

Para realizar essa experiência junina disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o) irá precisar dos seguintes materiais:

- Milho de pipoca;
- Óleo;
- Uma panela com tampa;
- Papel alumínio;
- Uma forma de bolo;
- Uma barra de chocolate.

Vamos ao passo a passo:

1. Coloque meia xícara de milho de pipoca na panela e óleo suficiente para deixar os grãos oleosos;



[https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o)

2. Peça a ajuda de um adulto para estourar a pipoca;



[https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o)

3. Corte a barra de chocolate em pequenos pedaços e derreta no microondas por 30 segundos e, se necessário, por mais 30 segundos;



[https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o)

4. Misture o chocolate derretido com a pipoca;



[https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o)

5. Forre a forma de bolo com papel alumínio e coloque as pipocas, já com chocolate, e deixe espere endurecer;



[https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o)

6. Desenforme o bolo e aproveite essa delícia!

Obs: Caso não queira utilizar o chocolate, poderá fazer um caramelo derretendo açúcar e misturando a calda com as pipocas no lugar do chocolate.



[https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o)

## Para aprender um pouco mais

### Mas como o milho vira pipoca?

Vamos assistir ao vídeo disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=7PekOHbzPVY> para entender como acontece.

Pipoca, antes de tudo, é um tipo de milho, da espécie *Zea mays everta*. Cada grão de pipoca contém uma certa quantidade de água, amido, fibras e óleo. Diferente de outros grãos, a casca externa do milho da pipoca é extremamente resistente e dura.

Quando aquecido, o óleo e a água presentes no interior do milho, transformam o grão em um ambiente muito pressurizado. Nestas condições, o amido do milho amolece e expande a casca, tornando-a menos resistente. Com a pressão e temperatura aumentando, até o ponto limite quando o seu interior chega a 180 °C.

O milho de pipoca estoura com o rompimento rápido da casca, liberando a pressão, expandindo o amido gelatinoso para fora do grão. Liberando a água no estado vaporizado, que rapidamente esfria o amido, que acaba assumindo o formato tão famoso da pipoca.

Que tal ver bem de pertinho e em câmera lenta?

[https://www.youtube.com/watch?v=FSZd33awqQk&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=FSZd33awqQk&feature=emb_logo)

## Relatório Experimental

1. Qual a composição do milho de pipoca?
2. Qual a temperatura necessária para que o milho estoure?
3. Explique com suas palavras como e por que o milho de pipoca estoura?

### Referências

<https://clubedapipoca.com/blog/porque-milho-de-pipoca-estoura/>

[https://www.youtube.com/watch?v=FSZd33awqQk&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=FSZd33awqQk&feature=emb_logo)

<https://www.youtube.com/watch?v=7PekOHbzPVY>

[https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o)

## Roteiro Experimental – Slime – Semana das Crianças

### Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

Para realizar essa experiência científica disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV\\_ulEk](https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV_ulEk) e na Série do NETFLIX “Emily’s Wonder Lab”: <https://www.netflix.com/watch/81186322?trackId=14159730> irá precisar dos seguintes materiais:

- Cola;
- Água boricada;
- Bicarbonato de sódio;
- Corante alimentício;
- Recipiente plástico grande

### Vamos ao passo a passo:

1. Adicione cola ao recipiente plástico;



[https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV\\_ulEk](https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV_ulEk)

2. Adicionar algumas gotas de corante;



[https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV\\_ulEk](https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV_ulEk)

3. Adicionar um pouquinho de bicarbonato de sódio;



[https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV\\_ulEk](https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV_ulEk)

4. Por último, adicione água boricada aos poucos e mexa bem para que a slime se forme.



[https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV\\_ulEk](https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV_ulEk)

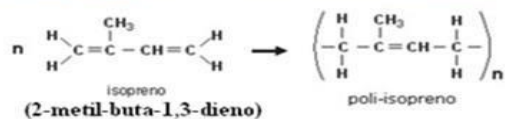
## Para entender melhor

### A Química por trás da Slime

Os polímeros são macromoléculas orgânicas (moléculas gigantes) formadas pela união sucessiva de monômeros (moléculas orgânicas pequenas). Entre os tipos de polímeros existentes, temos as borrachas, que podem ser naturais ou sintéticas.

As borrachas naturais são obtidas por meio do látex, secreção da seringueira (*Hevea brasiliensis*) que tem aspecto leitoso (líquido branco). O monômero que compõe a borracha natural é o isopreno como abaixo:

No entanto, essa borracha é muito quebradiça em dias frios e extremamente



gosmenta em dias quentes. Assim, para se tornar útil para a fabricação dos mais diversos objetos, a borracha passa pelo processo de vulcanização, onde a sua estrutura é modificada. Átomos de enxofre são adicionados e unem as estruturas lineares iniciais do látex, formando pontes de enxofre que aumentam a resistência e a dureza da borracha.

## Para aprender um pouco mais

Para entender a química por trás da slime assista ao vídeo disponível em:

<https://portal.fiocruz.br/video/ferias-no-museu-da-vida-quimica-e-fisica-do-slime-geleca>

## Relatório Experimental

- O que são polímeros?
  - macromoléculas compostas por pequenas moléculas chamadas monômeros
  - moléculas microscópicas
  - moléculas invisíveis
- Qual o nome do polímero que utilizamos para fazer a slime?
- Qual a característica apresentada pela slime após a adição do bicarbonato de sódio e da água boricada à cola?
- São exemplos de polímeros encontrados no dia a dia:
  - plástico e borracha



- B) açúcar e isopor
- C) leite e silicone

## Referências

<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/fazendo-uma-geleca-cola-borax.htm>

<https://www.netflix.com/watch/81186322?trackId=14159730>

<https://portal.fiocruz.br/video/ferias-no-museu-da-vida-quimica-e-fisica-do-slime-geleca>

[https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV\\_uIEk](https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV_uIEk)

### Roteiro Experimental – Sangue Falso - Halloween

#### Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

Para realizar essa experiência científica disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=q4D1Q3eGHXk&t=24s> irá precisar dos seguintes materiais:

- Meio copo com água potável;
- Gotas de um produto de limpeza com alcalinizante (ex: ajax, veja);
- 20 mL de solução de fenolftaleína => fenolftaleína + álcool (encontrada em farmácias de manipulação ou lojas que vendam produtos para fazer perfumes e cosméticos);
- Um funil;
- Um frasco com borrifador.

Obs. No vídeo é utilizado amoníaco (de cheiro muito forte) que iremos substituir pelo produto de limpeza.

#### Vamos ao passo a passo:

1. Misture a água com as gotas do produto de limpeza com alcalinizante;
2. Adicione a solução de fenolftaleína e misture bem;



3. Com o funil, transfira o líquido para o frasco com o borrifador e já pode brincar!!!

## Faça um teste em um tecido velho antes de brincar!!!!!!!

### Para entender melhor

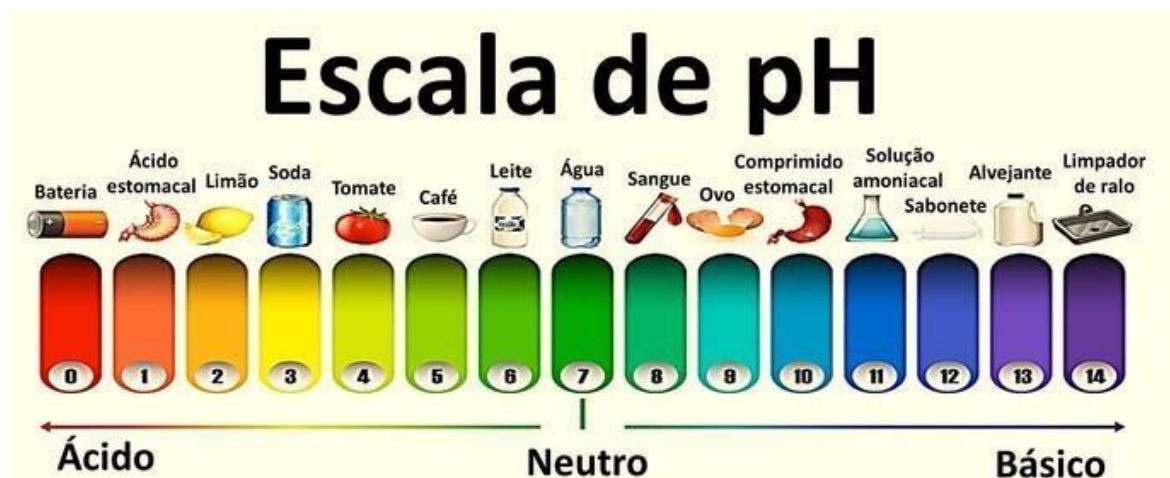
Para auxiliar, seguem algumas definições importantes relacionadas ao experimento.

Você pode jogar o sangue falso nas roupas, no sofá, na cama e em outros lugares. A sua mãe ou seus amigos levarão o maior susto! Porém, depois que secar, a mancha desaparecerá completamente. Se você colocar essa solução em um recipiente com borrifador, a mancha sumirá ainda mais rápido.

Mas por que isso acontece?

A fenolftaleína é um indicador ácido-base que muda de cor de acordo com o pH do meio. Em meios neutros e ácidos, a fenolftaleína fica incolor, mas, em meios básicos, fica com um tom rosa bem intenso, quase vermelho.

A solução preparada fica dessa cor porque o alcalinizante presente no produto de limpeza é uma base. A mancha some porque o alcalinizante evapora facilmente, e a fenolftaleína volta a ficar incolor.



pH – potencial hidrogeniônico

## Relatório Experimental

1. Por que a solução fica avermelhada?
2. Qual a função da fenolftaleína?
3. Que cor a fenolftaleína apresenta em meio neutro?
4. A escala de pH tem a função de determinar se uma substância é ácida, básica ou neutra. De acordo com a escala, qual o valor do pH da substância alcalinizante encontrada no produto de limpeza utilizado no experimento, sabendo que o mesmo corresponde a solução amoniacal?



5. Por que a mancha desaparece após algum tempo?

## Referências

<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/experimento-sangue-diabo.htm> <https://www.manualdaquimica.com/experimentos-quimica/experimento-sangue-diabo.htm>

## CONCLUSÕES

A inclusão súbita e ostensiva das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), à educação contemporânea, neste momento pandêmico, enfrentou muitas dificuldades pois o acesso, a utilização e o domínio destas novas tecnologias, a partir de então, tornam-se parâmetros essenciais para quem tem a responsabilidade de ensinar apesar de muitos não possuírem

domínio sobre tais recursos.

Em contrapartida, acredita-se que o próprio momento pandêmico possa ter contribuído para o aperfeiçoamento das competências digitais dos professores, visto que foi necessário utilizar as TICs para confeccionar o material didático, dessa forma, aproximando-os do uso diário das tecnologias. Em estudos semelhantes propostos por Martins (2020) e Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), durante o ensino remoto, o envolvimento profissional do docente aumentou sua competência digital, pois lhe proporcionou uma imersão diária nas tecnologias para garantir a continuidade do ensino através das aulas remotas. Os professores tiveram de se reinventar, diversificar e aprender novas experiências, aceitar as TICs como ferramentas de ensino, confeccionar seu material educativo, para tanto, permanecendo horas em frente ao computador (MARTINS, 2020).

Não obstante, Arruda (2020) e Martins (2020) reforçam que, mesmo em casa, com todas as angústias e dúvidas frente à necessidade de desenvolvimento das aulas e perante limitações tecnológicas, o anseio pela realização com qualidade contribuiu para a competência digital do professor.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR JÚNIOR, O. G.; MORTIMER, E. F. Promovendo a Tomada de Consciência dos Conflitos a Superar: Análise da Atividade Discursiva em uma Aula de Ciências. Atas do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino. Belo Horizonte: Faculdade de Educação / UFMG, 2003. v. 1. p. 1-13 ALAVA, S. (org.) Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais? Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARROIO A. GIORDAN M. Vídeo Educativo: Aspectos da Organização do Ensino. Química nova na escola, 2006. Disponível em: [http://www.lapeq.fe.usp.br/meqvt/disciplina/biblioteca/artigos/arroio\\_giordan.pdf](http://www.lapeq.fe.usp.br/meqvt/disciplina/biblioteca/artigos/arroio_giordan.pdf). Acesso em 15 jun 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede - Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3nyHCN>. Acesso em: 15 jun. 2021.

AUTRAN, M. M. M.; BORGES, M. M. Competências Digitais: comportamentos, percepções e atitudes dos docentes/pesquisadores dos ppgcis - 2008 a 2012. In: XVII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/32U6G9B>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BARON, N. S. Letters by phone or speech by other means: the linguistics of email. *Language and Communication* 18, p. 133-170, 1998.

BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa* 29(2), p. 271-286, 2003.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 03 de abril de

2021. BIZZO, Nélio Marcos V. *Ciências: fácil ou difícil*. São Paulo: Ática, 2000.

BORGES, R. M. R. Iniciação científica nas séries iniciais. In: PAVÃO, A. C. FREITAS, D. *Quanta ciência há no ensino de ciência*. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

BRASIL, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. *Legislação*, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes). Acesso em: 23 de abril de 2021.

BUENO, J.L.P.; GOMES, M.A. de O. Uma análise histórico-crítica na formação de professores com tecnologias de informação e comunicação. *Revista Cocar Belém*, vol. 5, n. 53, 2011.

CARRASCOSA, J.; GIL PEREZ, D.; VILCHES, A. e VALDÉS, P. Papel de la actividad experimental en la educación científica. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 23, n. 2, p. 157-181, 2006.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Anna Maria Pessoa de Carvalho (org.), O Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática*. São Paulo. 2004

CHALMERS, A. F. *O que é Ciência afinal?* São Paulo: Brasiliense, 1999.

CGD Pasini, E Carvalho, LHC Almeida - FAPERGS. Ministério da Educação. *A Educação Híbrida em Tempos de Pandemia: Algumas Considerações*, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos->

para- Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf. Acesso em: 23 de abril de 2021.

DELIZOICOV, D. Ensino de Física e a concepção freiriana de educação. Revista de Ensino de Física, v. 5, n. 2, p. 85-98, 1983.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. Metodologia do Ensino de Ciências. São Paulo: Cortez, 1992.

DIAS, D.; GIORDAN, M. y ARROIO, A. (2009). A formação do conceito científico mediado pela produção escrita de gênero escolar-científico no currículo de química. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 404-408. Disponível em: 8 <http://enciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-404-408.pd>, acesso em: 17 jun. 2021.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. Educação e a Covid-19. Ensaio, Rio Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/32Sqcnl>. Acesso em: 13 nov. 2020.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GALIAZZI, M. do C. Educar Pela Pesquisa: ambiente de formação de professores de Ciências. Ijuí RS: UNIJUÍ, 2003.

GIORDAN, M. The role of IRF exchanges in the discursive dynamics of e-mail tutored interactions. International Journal of Educational Research, 39, p. 817-827, 2003.

\_\_\_\_\_. Tutoring through the Internet: how students and teachers interact to construct meaning. International Journal of Science Education 26(15), p. 1875-1894, 2004.

\_\_\_\_\_. A Internet vai à escola: domínio e apropriação de ferramentas culturais. Educação e Pesquisa, 31(1), p. 58-78, 2005.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva sociocultural para os estudos sobre elaboração de significados em situações de uso do computador na Educação em Ciências. Tese de Livre-docência. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 312 pp., 2006.

\_\_\_\_\_. O papel da experimentação no ensino de ciências. Química Nova na Escola, n. 10, p. 43-49, 1999.

HACK, J. R Introdução à educação a distância -Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 126 p.:iL.

HESS, S. Experimentos de química com materiais domésticos: ensino médio. São Paulo. Moderna, 1997.

HODSON, D. Em direção a uma abordagem mais crítica para o trabalho de laboratório. Ensino de Ciências, V.12, n 3, p. 299-313, 1994.

KNUPPE, L. Motivação e Desmotivação: desafios para as professoras do ensino fundamental. Editora UFPE, Educar, Curitiba, n.27, p. 277-290, 2006.

FORIGO F.M., KRAMER S.A, KRUL A.J., Processos de ensino e de aprendizagem nas aulas de ciências de Ensino fundamental em período pandêmico, 2020.

Disponível em:

<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/article/view/18780>, acesso em 16 jun. 2021.

GONÇALVES, F.P. e GALIAZZI, M.C. A natureza das atividades experimentais no ensino de ciências: um programa de pesquisa educativa nos cursos de Licenciatura. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (Orgs.). Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Unijuí, p. 237-252, 2004.

KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das Ciências. São Paulo: EPU, 1987, p.80.

\_\_\_\_\_. Práticas de ensino de biologia. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. Fundamentos para um experimento cativante. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 23, n. 3: p.284- 404, dez. 2006.

LABURÚ, C. E; ARRUDA, S. M; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. Ciência & Educação (Bauru). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, campus de Bauru., v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

LABURÚ, C.E; BARROS, M. A. Uso de atividades experimentais pelo professor das Ciências Naturais no ensino médio: relação com o saber profissional. Artigo apresentado no 1º Congresso Paranaense de Educação

em Química-CPEQUI, agosto de 2009. 12p.

LOPES, A.R.C. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.

\_\_\_\_\_. Currículo e epistemologia. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2007.

MALACARNE, V; STRIEDER, D. M. O Desvelar da Ciência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Um olhar pelo viés da experimentação. Vivências. V.5, N. 7: p.75-8, mai.2009.

MALDANER, O. A. Formação Inicial e Continuada de Professores de Química: Professores/Pesquisadores. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.

MARQUES, O. M. Educação nas Ciências. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2002.

MARTIN BARBERO, J. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1997.

MARTINS, R. X. (2020). A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. Em Rede-Revista de Educação a Distância, 7(1), 242-256.

MELLO, I. C. Sobre os ambientes telemáticos de ensino não-presencial: uma perspectiva temporal. São Paulo, FEUSP, 2003. [Tese de Doutorado]  
MERCER, N. The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst Teachers and Learners, 1995.

MOREIRA, M.A. Modelos mentais. Investigações em Ensino de Ciências, v. 1, n. 1. URL: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/Moreira.htm>.

MORTIMER, E. F. As chamadas e os Cristais Revisitados: estabelecendo diálogos entre a linguagem científica e a linguagem cotidiana no ensino das ciências da natureza. p.180-207. In: SANTOS, W. L. P. dos S, e MALDANER, O. A. Ensino de química em foco. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2010.

\_\_\_\_\_. Concepções atomistas dos estudantes. Química Nova na Escola, n. 1, p. 23-26, 1995.

MORTIMER, E.F. e CARVALHO, A.M.P. de. Referenciais teóricos para análise do processo de ensino de ciências. Caderno de Pesquisas, n. 96, p. 5-14, 1996.

MORTIMER, E.F. e MACHADO, A.H. Química. v.1, 2, 3 São Paulo: Scipione, 2010.



OLIVEIRA, C.M.A. e CARVALHO, A.M.P. Escrevendo em aulas de ciências. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 3, p. 347-366, 2005.

OLIVEIRA, J. B. A., GOMES, M., & BARCELLOS, T. (2020). A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 555-578. doi: [10.1590/s0104-40362020002802885](https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885)

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P. DE OLIVEIRA, C. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Pedagogia em Ação*, v. 7, n. 1, 2015.

PAVÃO, A. C. FREITAS, D. Quanta ciência há no ensino de ciência. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

PRETI, O. Educação à distância: uma prática mediadora e mediatizada, in. *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá, UFMT, 1996.

SANTOS, C.S. *Ensino de Ciências: abordagem histórico- crítica*. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.

SERÉ, M. G. Ensino de laboratório: O que podemos aprender em termos de conhecimento prático e atitudes em relação a Ciência? *Ensino de Ciências*. v. 20, n.3, p357-368, 2002.

SILVA, R. R. da et al. Experimentar sem medo de errar. p.231-286. In: SANTOS, W. L. P. dos S; MALDANER, O. A. *Ensino de química em foco*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2010

SILVA, L. H, de A; ZANON, L. B. A experimentação no ensino de ciências. p.120-153. In: SCHNETZLER, R. P. (org.). *Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens*. São Paulo: R. Vieira Gráfica e Editora Ltda, 2000

SOARES, K. C. M et al. Experimentos de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: uma ferramenta para a motivação em sala de aula. *Atas do In. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 9. São Paulo. UFRJ, 2013.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2008

VIVEIRO, Alessandra Aparecida. Atividades de campo no ensino das

ciências:

investigando concepções e práticas de um grupo de professores. 2006. 172 f. Bauru: Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, 2006.

ZANON, L. B. Tendências curriculares no ensino de ciências/química: um olhar para a contextualização e a interdisciplinaridade como princípios da formação escolar. In: ROSA, M. I. P; ROSSI, A. V. (Orgs). Educação Química no Brasil: memórias, políticas e tendências. Campinas, São Paulo: Átomo, 2008.

## DUAS MARGENS, UM RIO: O ENCONTRO ENTRE LITERATURA E SLAM NA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE SURDA

Bruno Arruda Felipe<sup>1</sup>

Kleber Martiniano Costa (orientador)<sup>2</sup>

**Resumo:** Já garantido a todo cidadão brasileiro pela Constituição Federal de 1988, a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão - visa destacar, ainda mais, o papel do poder público no compromisso em promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas. Diante disso, o presente artigo parte do problema sobre quais pontos de intersecção entre a literatura surda e o movimento literário Slam? O objetivo geral é relacionar as características em comum. Os objetivos específicos são revisar a produção acadêmica e literária a respeito da literatura surda e do Slam, selecionar duas produções *stricto sensu* que dialogam com o objetivo geral para seguir em nossa análise e explicar a função da literatura para a sociedade. No apoio à reflexão, as bases teóricas consultadas foram Karnopp (2006), D'Alva (2011), Volmer, Souza & Conte (2020), Sutton-Spence (2021), Costa (2022), Patrocínio (2022). A metodologia utilizada é qualitativa e bibliográfica. Os resultados alcançados apresentaram pontos de intersecção entre a literatura surda e o movimento literário Slam nos conceitos de literatura menor, resistência, expressividade e autoria. As hipóteses elaboradas foram respondidas dentro do recorte do estudo realizado. Ao refletir sobre esses conceitos, é possível identificar as nuances de características específicas entre a literatura surda e o Slam, contudo, ainda que margens diferentes seguem o mesmo rio da história pela luta do direito à voz e garantias reais dentro do estado democrático de direito.

**Palavras-Chave:** Literatura surda; Comunidade surda; Slam.

### Considerações Iniciais

O exercício da arte é um alimento tão necessário como qualquer outro. Ao final do Ensino Médio, tenho meus primeiros contatos com a literatura e as diversas manifestações artísticas. Exercendo a profissão de professor, deparei-me com a necessidade de ampliar e incluir todo e qualquer estudante no

---

<sup>1</sup> Especialista, estudante de Pós-Graduação *Latu Sensu* do curso de Libras da UNICENTRO e brunoarpe86@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Professor e Intérprete de Libras na Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE e kmartiniano@gmail.com

potencial que a literatura e as artes podem imprimir na alma humana, além de ajudar a soltar o grito, muitas vezes, preso na garganta.

Do sentimento provocado pela minha experiência, fui motivado a pesquisar sobre o que aproxima os indivíduos e, indiretamente, identificar que muitos têm algo em comum com a comunidade surda. Historicamente, as diferenças são expostas e acentuadas a cada época. Não há dúvida de que é imprescindível ressaltá-las; mas, afinal, o que nos une? Quanto mais distante das margens, mais desconhecidos seremos. Ainda que os desafios da pessoa surda sejam específicos e autênticos de suas trajetórias, é preciso reconhecer os pontos de intersecção e fortalecer a luta pelo direito à vida digna a todo ser.

Em destaque há mais de vinte anos da lei que institui a Língua Brasileira de Sinais, Lei nº. 10.436/2002, como a literatura tem feito o acolhimento da comunidade surda garantindo espaço para manifestar suas expressividades e singularidades. Realçando que, segundo Patrocínio (2022, p.140), “mais do que um artefato cultural, as línguas de sinais são para os surdos, em alguns casos, o único veículo de comunicação possível com a sociedade”. Nesse mesmo período, muitas pesquisas procuraram reverberar através do método científico, as vozes de grupos silenciados na história do povo brasileiro. A comunidade surda tem avançado nas garantias de direito, no reconhecimento de suas especificidades, na efetivação de sociedade inclusiva e na colaboração do aperfeiçoamento de sociedade plena, humana e justa; contudo, muito ainda tem a avançar.

Já garantido a todo cidadão brasileiro pela Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão - visa destacar, ainda mais, o papel do poder público no compromisso em promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas. Nesse cenário de direitos legislativos, temos um caminho a percorrer na efetivação da lei através das políticas públicas do poder executivo. Em paralelo às ações, o campo de pesquisa acadêmico tem um papel imprescindível no acompanhamento e avaliação das políticas públicas e no redirecionamento de ações na efetivação dos direitos a toda pessoa em território brasileiro (Brasil, 2015).

Diante dos esforços para efetivar a participação de todo cidadão nos mais diversos espaços da sociedade, as manifestações artísticas tornam-se um

instrumento de afirmação e reivindicação de políticas públicas. Entre essas manifestações temos o Slam, o qual, sem querer parecer simplista, podemos definir como:

uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas, ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, o poetry slam se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo. (DALVA, 2011)

Nos últimos anos, temos visto o crescimento do Slam como espaço de produção e partilha poética na busca por garantia e reconhecimento das múltiplas lutas pela conquista de espaços, principalmente, por parte das vozes silenciadas historicamente. O Slam tem apresentado forte rompimento com a cultura artística conservadora e intransponível, presentes na literatura, de maneira que outros movimentos não o fizeram. Tratando-se de um movimento literário, os sujeitos têm encontrado a acolhida necessária para expressar as inquietações provocadas pela sociedade pós-moderna da liquidez e do imediatismo.

Assim como o Slam, o estudo da literatura surda está vinculado, diretamente, às discussões sobre cultura e sociedade (KARNOPP, 2006). A garantia de direitos não se trata somente, apesar de imprescindível, do acesso e permanência na educação e no mundo do trabalho, mas também perpassa outras esferas, bem como o campo artístico e estético produzido pelas literaturas e demais artes. As manifestações artísticas estão no âmago dos povos de todo mundo e, não podendo ser diferente, borbulham nas periferias do Brasil. Uma dessas manifestações recebeu o nome de Slam e se trata, de maneira breve, da poesia falada de modo expressivo; teatral. Esse movimento vem crescendo e ganhando adeptos de diversas idades, inclusive jovens que encontram no Slam um espaço de garantia da comunicação e expressividade. Diante disso, propomos trabalhar com base nas seguintes hipóteses: primeira, a produção literária não tem alcançado a comunidade surda enquanto espaço de

representatividade; segunda, ainda não temos representantes da comunidade surda no Slam; terceira, são muitos os pontos de intersecção entre a literatura surda e o Slam.

O presente trabalho procura responder ao seguinte questionamento: quais pontos em comum encontramos entre a literatura surda e o movimento literário Slam? Para organizar o processo de pesquisa, temos como objetivo geral relacionar as características em comum entre a literatura surda e o movimento Slam. No caso dos específicos, foram divididos em três objetivos, cujo primeiro é revisar produção acadêmica e literária a respeito da literatura surda e do Slam; segundo, selecionar duas produções *stricto sensu* que dialogam com o objetivo geral para seguir em nossa análise; e terceiro, explicar a função da literatura para a sociedade. No apoio às análises, foram consultados Karnopp (2006), D’Alva (2011), Volmer, Souza & Conte (2020), Sutton-Spence (2021), Costa (2022), Patrocínio (2022). Na sequência, será apresentada a metodologia de trabalho para o presente artigo.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, porque “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social” (GERHARDT & SILVEIRA, 2009). Ainda de acordo com os autores, a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Para a realização da qualitativa, partimos da pesquisa bibliográfica que é feita do “levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA apud GERHARDT & SILVEIRA, 2009).

Na abordagem sobre o movimento Slam, tomamos como base os artigos de D’Alva (2011) e Volmer, Souza & Conte (2020), enquanto para a contribuição na reflexão a respeito da importância da literatura para a comunidade surda, temos Karnopp (2006), Spence (2021) e Costa (2022). Na análise da intersecção dos elementos entre o Slam e a literatura surda, partimos dos trabalhos *stricto sensu* de Costa (2022) defendido na Universidade do Estado da Bahia “UNEB” e de Desidero (2020) pela Universidade Estadual de Montes Claros “UNIMONTES”. Ainda para contribuir com a pesquisa, teremos a consulta no trabalho de Patrocínio (2022).

Dentre os trabalhos analisados, é possível identificar intersecções entre o Slam e a literatura surda das quais vamos discutir nos resultados os conceitos de literatura menor, resistência, expressividade e autoria. Os conceitos não seguem uma ordem de prioridade ou algo parecido. A sequência trata-se de uma organização para a exposição no trabalho.

## Desenvolvimento

Para darmos início a nossa análise, vamos compreender o conceito de literatura surda que, segundo Sutton-Spence (2021), se trata de “uma literatura feita por surdos, geralmente membros da comunidade surda [...] pode ser criada e apresentada por surdos ou elaborada originalmente por não surdos, mas adaptada e apresentada por pessoas surdas”. Dessa definição, destaca-se a importância do surdo como protagonista do processo (re)criativo da produção literária e não apenas consumidor de literatura feita por ouvintes. Ou seja, estamos falando de uma literatura que tem como objetivo principal atingir “um público surdo sobre assuntos que tratam da experiência de ser surdo e muitas vezes do conhecimento da cultura surda” (SUTTON-SPENCE, 2021).

Já o Slam, surgido no ano de 1986, teve como objetivo, segundo D’Alva (2011), de popularizar a poesia falada em contraponto aos fechados e assépticos círculos acadêmicos. De origem no bairro de classe trabalhadora em Chicago, nos Estados Unidos, o operário da construção civil e poeta Mark Kelly Smith, em conjunto com outros poetas, organizava noites de performances poéticas e foi nesse ambiente que o termo *poetry slam* foi cunhado, emprestando a terminologia “slam” dos torneios de beisebol e bridge, primeiramente para denominar as performances poéticas, e mais tarde as competições de poesia (D’ALVA, 2011).

Os trabalhos de Costa (2022) e Desidero (2020) tomam como base o grupo artístico Slam do Corpo que une artistas e poetas, surdos e ouvintes, em uma performance. Ainda que não seja o objeto do nosso estudo, vale essa breve explicação sobre o grupo, pois sintetiza a ideia central do nosso projeto.

O primeiro conceito que apresentamos na intersecção refere-se ao conceito de literatura menor, que não se trata de “pertencer a uma língua menor,

mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior” (DELEUZE; GUATTARI apud DESIDERO, 2020, p.17). A reflexão tem como base uma das características da literatura menor, que é sair da sombra de uma representação maior, “possibilitando a construção de adentrar as novas formas de linguagem, ultrapassando limites” (DELEUZE; GUATTARI apud DESIDERO, 2020, p.17). Ou seja, desloca-se do centro produtor cultural inconsciente que predomina a literatura para romper com essa lógica e construir novas narrativas de resistência e de identidades das diversas culturas. Nesse ponto, reconhecemos um ponto de intersecção entre a cultura surda e o movimento Slam que lutam na “desconstrução da ênfase centralizadora de uma cultura universal” (KARNOPP, 2006).

É possível identificar o papel político ao identificar que as manifestações do Slam “abordam temáticas diversas, como cultura popular, questões de identidade, problemas sociais, políticos, dentre outros” (COSTA, 2022, p.15). Ao fazer uma comparação com gênero musical rap, Volmer, Souza & Conte (2020) destaca esse aspecto político:

Essas aproximações revelam que a expressão artística e popular marginalizada ainda se manifesta, batendo na tecla da desigualdade, por meio do ritmo, da musicalidade e da oralidade performática, apresentando temas críticos e denunciativos em diferentes tempos e lugares. A partir de tal noção, entendemos que o Slam trata com o ritmo dos poemas os temas relevantes e vivenciados pelas pessoas que advêm da periferia ou se identificam com as problemáticas da periferia.

Na mesma trajetória, entendemos que a literatura surda também cumpre um papel no aspecto político, “expondo diversas experiências pessoais do povo surdo” (DESIDERO, 2020, p.19).

Em diálogo com a literatura menor, temos outro ponto de intersecção que consideramos tratar em nossa pesquisa, que é a resistência. Em dicionário *online*, temos a definição da palavra resistência como ação ou efeito de resistir, não ceder nem sucumbir. Analisando a palavra, o prefixo “re” indica repetição ao passo que “sistir” vem do latim “sistere” e significa “continuar a existir”. Em ambas as análises, tratando-se da literatura surda e do Slam, temos um ato de se fazer



permanecer vivo diante da predominância de uma perspectiva de cultura dominante que exclui as manifestações ditas “menores”.

Esse ato de resistência rompe com paradigmas e possibilita a construção de novas narrativas, bem como de novas relações humanas e visão de sociedade. Podemos reconhecer esse elemento em Costa (2022) ao trazer que o Slam do Corpo se apresenta como “uma literatura de resistência, de cunho político, social e pedagógico, marcado pela presença de um surdo e um ouvinte na mesma performance”. Segundo Volmer, Souza & Conte (2020), as bandeiras de liberdade e resistência estão cada vez mais articulando-se em movimentos como o Slam.

A literatura é um espaço de disputa, no qual diversos grupos buscam registrar as dinâmicas sociais através de suas percepções, dando-lhes o direito de contar a própria história. De acordo com Costa (2022, p.55):

A literatura surda, assim como outras literaturas de grupos considerados minoritários, como a negra, a feminina, a indígena etc., surge como uma expressão direta da subjetividade surda e como modo de chamar a atenção da sociedade para esse grupo. Expressões literárias que eram consideradas menores em relação à cultura e à arte legitimadas por grupos ou classes sociais dominantes ganham robustez em suas trajetórias quando passam a ser entendidas como amostras de uma experiência comum a um determinado grupo, fazendo-as por voz, imagem e representações coletivas, com um discurso de resistência nos mais diversos suportes possíveis, a internet, a rua e outros espaços coletivos.

Resistir para a literatura surda é retomar um território apagado da memória de constituição da cultura da comunidade surda. Segundo Desidero (2020, p.64) a literatura surda “propicia uma reflexão da luta surda contra o ouvintismo<sup>3</sup>, levantando questões polêmicas em torno dessa vertente literária de

---

<sup>3</sup> Identificamos esse termo no livro “A SURDEZ: UM OLHAR SOBRE AS DIFERENÇAS” de Skliar (1998) Trata-se de uma analogia ao colonialismo sobre os surdos. Nas palavras do autor, trata-se de “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

resistência e de caráter revolucionário e ganhando voz com a reterritorialização da língua, reprimida por tantos séculos”.

Nesse sentido, segundo Patrocínio (2022, p.143), a comunidade surda faz do Slam um instrumento de resistência, do mesmo modo como os povos periféricos ouvintes o fazem”. Revela-se, apesar de suas especificidades e valorização identitária, uma forte aproximação entre literatura surda e Slam, pois conferem aos sujeitos um espaço de expressividade que exige comunicação para além das palavras; tornando essas insuficientes. É preciso que o corpo fale, que as mãos gremem, que os olhos declamem.

Iniciamos o terceiro elemento de intersecção que é a expressividade. Aqui vamos compreender a expressividade como “o desejo de ser livre para conviver de maneira diferente do estabelecido, isto é, poder conviver em sociedade sem a imposição de normalização em busca da utopia da igualdade e com respeito às diferenças” (DESIDERO, 2020, p.65).

Ao abordar em sua pesquisa o encontro de um poeta oral e de um poeta surdo no Slam, Costa (2022, p.85) revela o encontro de duas línguas cuja expressividade é acentuada como ponto de intersecção: “Amanda Lioli traz na entonação da voz a força de cada sinal executado por Leonardo Castilho. Esse, por sua vez, traz no corpo toda a expressividade das palavras pronunciadas por Amanda”.

Amanda Lioli e Leonardo Castilho são artistas e realizam apresentações nas quais o movimento do corpo, a língua de sinais e a linguagem verbal estão envoltos em um belíssimo e impactante espetáculo, sendo possível assistir à performance dos artistas através da plataforma de vídeos na internet.

Segundo Patrocínio (2022, p.141), o resultado dessa performance é a própria destituição dos modelos binários de leitura da composição dos corpos e modelos de vida, a lógica bipartida fixada em eficiente e deficiente; normal e anormal; surdo e ouvinte”.

O direito a se expressar é uma reconquista dos sujeitos surdos, que passam a assumir papel de protagonista da própria história e, no caso do Slam, “se expressa por meio da palavra e do corpo, trazendo ao público a voz de quem, ao longo da história, foi silenciado, amordaçado, desacreditado de que tinha uma ‘voz’, considerado incapaz, sem autonomia, incompleto” (DESIDERO, 2020, p.37).

Nesse protagonismo, temos o último elemento onde vamos abordar a autoria. Aqui a história de cada um deixa de ser contada pela mesma ótica dominante e abre espaço para a autoria de indivíduos, até então, não reconhecidos, literariamente, como sujeitos de produção literária, ficando sempre à mercê da literatura homogênea e colonizadora dos corpos e dos discursos. Com esse rompimento, na literatura surda, “o discurso literário assume um lugar de identidade própria, marcada por um tempo/local na sociedade” (NICHOLLS apud DESIDERO, 2020, p.170). O autor ainda segue dizendo que o campo da literatura surda reflete a necessidade de o surdo definir a sua própria identidade e construir uma consciência do que é ser surdo (NICHOLLS apud DESIDERO, 2020, p.170).

Tomar consciência de si e de seu papel social fortalece a identidade. Uma característica presente nas apresentações de Slam é a produção autoral. Segundo D’Alva (2011, p.122, grifo nosso):

embora encontrem-se variações na forma em que os slams são realizados, na maior parte das comunidades existem três regras fundamentais que são mantidas: os *poemas devem ser de autoria própria do poeta que vai apresentá-lo*, deve ter no máximo três minutos e não devem ser utilizados figurinos, adereços, nem acompanhamento musical.

Isso já revela o exercício de cidadania na autoria de seu próprio discurso através das próprias lentes. Ao agir para ganhar território, os indivíduos marcam não só uma autoria individual, mas um aspecto coletivo do processo no qual o caminho vai se abrindo, permitindo que novos possam trilhar e fortalecer essa trajetória. Segundo Desidero (2020, p.20-21) “a literatura surda tem o surdo como protagonista, não um sujeito em particular, mas um sujeito que está abraçado ao coletivo, refletindo todo o pensamento de um povo que grita a favor da liberdade”.

## Considerações finais

Cândido (2011, p.176) chama de literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade”. Ainda para o autor

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CÂNDIDO, 2011, p.176)

Segundo dados do IBGE, em 2019, 2,3 milhões de pessoas tinham deficiência auditiva. Esse número revela a imprescindível tarefa de investir em pesquisas acadêmicas visando melhorar e aperfeiçoar políticas públicas para atendimento à comunidade surda.

Diante disso, o presente trabalho procurou contribuir respondendo ao seguinte questionamento: “quais pontos em comum encontramos entre a literatura surda e o movimento literário Slam?”. No percurso da pesquisa, entre leituras e anotações, foram identificados inúmeros pontos de intersecção e que se complementam entre as duas manifestações literárias. Para desenvolver uma melhor análise do projeto, foi preciso elencar as quatro com mais recorrência através da leitura crítica realizada pelo pesquisador: literatura menor, resistência, expressividade e autoria.

As hipóteses elaboradas foram respondidas dentro do recorte do estudo realizado. Na primeira hipótese, foi possível identificar que a produção literária de grupos não surdos não tem alcançado, realmente, a comunidade surda enquanto espaço de representatividade. Diante desse fato, faz-se necessária a produção de uma literatura que traduza a realidade de surdos/surdas. A segunda hipótese foi descartada, pois foram identificados representantes da comunidade surda no Slam. Um exemplo é o grupo “Slam do Corpo” que aproxima surdos e ouvintes através de poemas em língua de sinais e língua portuguesa. Duplas de poetas apresentam textos nas duas línguas simultaneamente. Por fim, a terceira hipótese confirmada através da identificação de muitos pontos de diálogo entre a literatura surda e o Slam.

Ao refletir sobre esses conceitos, é possível identificar as nuances de características específicas entre a literatura surda e o Slam, contudo, ainda que

margens diferentes seguem o mesmo rio da história pela luta do direito à voz e garantias reais dentro do estado democrático de direito. Vozes à margem que se encontram no mesmo rio avançam.

Através desse trabalho, ainda que em um pequeno recorte, foi possível reconhecer as inúmeras possibilidades do ser humano de se reinventar e que temos muito em comum, embora não reconheçamos por medo ou vergonha. Por buscar reconhecer o que nos une, acredito na continuidade da pesquisa podendo ampliar para as relações interseccionais entre “Slam, Surdez e negritude”, pois destaca a importância da participação da diversidade em todos os espaços, inclusive aqueles negados durante séculos. Por ser educador, reafirmo a nossa tarefa que é “*motivar* para a participação, é criar canais de participação e de comunicação. Isso porque o regime educou (domesticou) grande parte da população para a não-participação” (GADOTTI, 2001). A literatura, assim como as diversas manifestações artísticas, torna-se um canal expressivo das individualidades e dos anseios humanos atuais.

## Referências

CÂNDIDO, Antônio. Vários escritos. 5a edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão, LBI. 13.146/2015. Brasília, DF: Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 06 out. 2023.

COSTA, Kleber Martiniano da. O ‘mano’ português e a ‘mina’ libras no “beijo de línguas” dos slam do corpo - literatura além das margens.

COSTA, Kleber Martiniano da. Descolonizando saberes: a importância da literatura de sinais para alunos surdos. Revista linguísticos e literários. Nº 73, jan-jun, |2022, Salvador: pp. 164-174.

D'ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça - o poetry slam entra em cena. Synergies Brésil nº 9 - 2011 pp. 119-126.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. - 12. ed. rev. - São Paulo: Cortez, 2001.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. Dois Corpos, duas línguas e uma representação: notas sobre performances de Slam Poetry em língua de sinais. Revista Terceira Margem, v. 26, n. 49, mai/ago. 2022, p. 137-153.

SUTTON-SPENCE, Rachel Literatura em libras [livro eletrônico] / Rachel Sutton-Spence; [tradução Gustavo Gusmão]. -- 1. ed. -- Petrópolis, RJ : Editora Arara Azul, 2021.

VOLMER, Lovani; SOUZA, Suzana da Silva; CONTE, Daniel. Slam: poesia e performance de resistência. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 16, n. 1, p. 57-77, jan./abr. 2020

## O PAPEL DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM

DORALINA FERREIRA NUNES ALMEIDA

### Resumo

Este artigo explora o papel fundamental da família na aprendizagem, destacando a influência do ambiente familiar, as práticas parentais e a relação entre a família e a escola. A pesquisa enfatiza como a dinâmica familiar molda a identidade, os valores e as competências cognitivas e socioemocionais das crianças. Além disso, analisa o impacto das condições socioeconômicas no desenvolvimento infantil e a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos. Por fim, o estudo aborda a formação para pais e cuidadores como uma estratégia eficaz para promover um ambiente de aprendizado saudável e melhorar os resultados acadêmicos das crianças.

**Palavras-chave:** família, aprendizagem, práticas parentais, envolvimento, desenvolvimento infantil.

### Introdução

O papel da família na aprendizagem é um tema que desperta crescente interesse nas áreas da educação, psicologia e ciências sociais, uma vez que a família é reconhecida como o primeiro e mais influente agente de socialização e aprendizado na vida de uma criança. Desde os primeiros anos de vida, o ambiente familiar molda não apenas a identidade, valores e comportamentos, mas também as competências cognitivas e socioemocionais que impactarão o desenvolvimento do indivíduo ao longo de sua trajetória. Assim, compreender a influência do ambiente familiar na aprendizagem é fundamental para a construção de práticas educacionais mais efetivas e inclusivas.

A família desempenha um papel crucial na formação das habilidades e atitudes que uma criança levará para a vida escolar. O estilo de parentalidade, a qualidade das interações familiares e o suporte emocional proporcionado pelos

pais são fatores que têm um impacto direto na forma como os filhos encaram o processo de aprendizado e se relacionam com o ambiente escolar. Por exemplo, crianças que crescem em lares onde há diálogo aberto, incentivo ao estudo e valorização da educação tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico e uma atitude mais positiva em relação à escola. Em contrapartida, ambientes familiares caracterizados por conflitos, negligência ou falta de apoio emocional podem gerar dificuldades significativas no aprendizado e no desenvolvimento social das crianças.

Além disso, a relação entre a família e a escola é um elemento vital que merece ser destacado. A participação dos pais na vida escolar dos filhos é frequentemente associada a melhores resultados acadêmicos, pois a colaboração entre esses dois contextos cria um ambiente mais coeso e favorável ao aprendizado. A comunicação eficaz entre educadores e familiares permite que os pais se sintam mais conectados ao processo educativo, resultando em maior disposição para apoiar as atividades escolares. Esse envolvimento pode se manifestar de diversas formas, desde a ajuda nas tarefas de casa até a participação em reuniões e eventos escolares, contribuindo para um ambiente educativo mais robusto e inclusivo.

Outro aspecto importante a ser considerado é a influência das condições socioeconômicas no ambiente familiar. O acesso a recursos adequados, como materiais educativos, apoio emocional e um espaço físico propício ao estudo, desempenha um papel determinante no desenvolvimento infantil. Famílias que enfrentam estresse financeiro ou instabilidade emocional podem ter dificuldades em oferecer o suporte necessário para o aprendizado, refletindo-se em desafios acadêmicos e de saúde mental para as crianças. Portanto, uma abordagem integrada que considere esses fatores socioeconômicos é essencial para entender a complexidade do papel da família na aprendizagem.

Além disso, a formação de pais e cuidadores emerge como uma estratégia eficaz para melhorar a dinâmica familiar e, conseqüentemente, o aprendizado das crianças. Programas de capacitação que abordam práticas parentais positivas, gestão do estresse e autocuidado podem equipar os cuidadores com as habilidades necessárias para promover um ambiente de aprendizado saudável. Isso não apenas beneficia as crianças, mas também fortalece a



estrutura familiar como um todo, refletindo em um desenvolvimento emocional e social mais equilibrado.

Neste contexto, este trabalho se propõe a explorar de maneira abrangente o papel da família na aprendizagem, considerando tanto a influência do ambiente familiar e das práticas parentais quanto a importância do envolvimento dos pais na educação dos filhos. A partir de uma análise crítica e fundamentada, serão discutidas as estratégias de envolvimento familiar, a formação de pais e cuidadores, e as implicações socioeconômicas que afetam o desenvolvimento das crianças. A compreensão dessas dinâmicas é fundamental para a formulação de intervenções e políticas educacionais que visem melhorar as condições de aprendizagem e promover o bem-estar integral das crianças, reconhecendo que a educação é um esforço colaborativo que envolve a interação entre a família, a escola e a sociedade.

### **Influência do Ambiente Familiar**

A influência do ambiente familiar é um tema que se revela crucial para a compreensão do desenvolvimento humano e das interações sociais. O ambiente familiar desempenha um papel fundamental na formação da identidade, valores, comportamentos e até mesmo na saúde mental dos indivíduos. Estudos indicam que a dinâmica familiar, incluindo fatores como comunicação, suporte emocional, e a presença de conflitos, pode impactar significativamente o desenvolvimento psicológico das crianças (FISCHER, 2016). O tipo de interação familiar, que abrange desde a prática de disciplina até a expressão de afeto, molda a forma como os filhos percebem e respondem a situações sociais, o que, por sua vez, afeta suas habilidades de enfrentamento e adaptação ao meio externo (FURTADO, 2018).

Além disso, a estrutura familiar e o contexto socioeconômico também influenciam a formação do indivíduo. Famílias que proporcionam um ambiente estável e recursos adequados tendem a oferecer melhores oportunidades para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (SANTOS et al., 2020). A presença de estresse financeiro e instabilidade emocional no lar pode prejudicar a saúde mental e o desempenho acadêmico, conforme apontado por pesquisas que analisam a correlação entre condições de vida e resultados educacionais

(COSTA, 2019). Dessa maneira, a influência do ambiente familiar não se limita apenas às interações diretas entre os membros da família, mas também se estende a fatores socioeconômicos que moldam o contexto em que esses indivíduos se desenvolvem.

Os estilos de parentalidade também têm um impacto considerável na formação da personalidade e na autoestima dos filhos. Estilos autoritários ou negligentes, por exemplo, podem levar a problemas de comportamento e dificuldades nas relações interpessoais na vida adulta (LIMA; MONTANARI, 2021). Em contraste, um estilo de parentalidade que combina carinho com limites claros tende a fomentar a autoconfiança e a capacidade de lidar com desafios (MARTINS, 2022). Portanto, as práticas parentais desempenham um papel vital na educação emocional e nas habilidades sociais, evidenciando a necessidade de um ambiente familiar positivo para um desenvolvimento saudável.

Ademais, a relação entre a família e o ambiente escolar também é significativa. A participação dos pais na vida escolar dos filhos está associada a melhores resultados acadêmicos e maior motivação para o aprendizado (ALMEIDA, 2023). Esse envolvimento pode se manifestar de diversas formas, desde a ajuda nas tarefas de casa até a presença em reuniões escolares, contribuindo para a construção de uma rede de apoio que potencializa o desempenho educacional e a socialização da criança (REIS, 2021). Assim, um ambiente familiar que valoriza a educação e promove a colaboração entre escola e família pode ser determinante para o sucesso acadêmico e pessoal dos jovens.

Por fim, a influência do ambiente familiar é um fenômeno multifacetado que envolve a interação de diversos fatores, incluindo a qualidade das relações familiares, o estilo de parentalidade, o suporte emocional e as condições socioeconômicas. A compreensão dessas dinâmicas é essencial para a formulação de intervenções que visem melhorar o ambiente familiar e, conseqüentemente, promover o bem-estar e o desenvolvimento saudável dos indivíduos (PEREIRA, 2020). Em suma, o ambiente familiar é um dos pilares fundamentais na construção da identidade e na formação das habilidades sociais e emocionais, refletindo a complexidade das relações humanas e a importância do contexto social na formação do indivíduo.

### **Estratégias de Envolvimento Familiar**

As estratégias de envolvimento familiar têm se tornado um tema central na pesquisa educacional, especialmente considerando a importância da participação dos pais no processo de aprendizado e desenvolvimento dos filhos. A colaboração entre a família e a escola não apenas fortalece a relação entre essas duas instituições, mas também contribui significativamente para o sucesso acadêmico e social das crianças. De acordo com Epstein (2018), o envolvimento familiar pode ser compreendido em várias dimensões, incluindo a comunicação entre a escola e os pais, a participação nas atividades escolares, o apoio às tarefas de casa e a formação de parcerias entre pais e professores. Essas interações são fundamentais para criar um ambiente educativo que valoriza a contribuição das famílias, promovendo um sentido de pertencimento e responsabilidade compartilhada.

Um aspecto crucial do envolvimento familiar é a comunicação eficaz entre as escolas e os lares. Através de canais de comunicação abertos e constantes, como reuniões, boletins informativos e plataformas digitais, os educadores podem informar os pais sobre o progresso de seus filhos, bem como sobre as expectativas acadêmicas e comportamentais (HENRY, 2020). Essa troca de informações permite que os pais se sintam mais conectados ao ambiente escolar, além de capacitá-los a oferecer suporte adequado aos seus filhos. Pesquisas demonstram que pais bem-informados tendem a ter uma percepção mais clara das necessidades educativas dos filhos, resultando em uma maior disposição para se envolver nas atividades escolares (TATUM, 2021). Portanto, a comunicação se revela um pilar fundamental para estabelecer um vínculo forte entre a família e a escola, impactando diretamente o desempenho acadêmico dos alunos.

A participação ativa dos pais nas atividades escolares é outra estratégia eficaz de envolvimento familiar. Quando os pais participam de eventos escolares, como reuniões de pais, festivais culturais e atividades extracurriculares, eles não apenas demonstram apoio ao aprendizado de seus filhos, mas também se tornam modelos de comportamento positivo (FLORES, 2019). A presença dos pais nesses contextos ajuda a criar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, além de estimular a socialização entre alunos e famílias, reforçando o sentido de comunidade. Estudos indicam que a

participação dos pais em eventos escolares está associada a melhorias no engajamento dos alunos e em suas atitudes em relação à escola (SWAIN, 2022). Assim, fomentar o envolvimento dos pais nas atividades escolares é uma estratégia que beneficia tanto as crianças quanto as instituições de ensino.

Outra abordagem relevante é a promoção do apoio dos pais em casa, especialmente no que diz respeito à realização das tarefas escolares. As famílias desempenham um papel crucial na criação de um ambiente propício ao estudo, que inclui a organização do espaço físico, a definição de horários para o estudo e a oferta de recursos educacionais (OLIVEIRA; CUNHA, 2020). O envolvimento dos pais na supervisão das tarefas de casa e na discussão dos conteúdos aprendidos na escola pode aumentar a motivação e a compreensão dos filhos sobre o aprendizado (VIEIRA, 2023). Adicionalmente, o incentivo à leitura em família e a discussão de temas relevantes contribuem para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico das crianças, o que é fundamental para o sucesso acadêmico.

A formação de parcerias entre famílias e escolas também se destaca como uma estratégia eficaz de envolvimento familiar. Essa colaboração pode incluir o desenvolvimento de programas que incentivem a participação dos pais nas decisões educacionais, assim como a implementação de práticas que valorizem a diversidade cultural e social das famílias (CARVALHO, 2019). Ao envolver os pais na elaboração de políticas e práticas escolares, as instituições criam um ambiente mais inclusivo e representativo, onde as vozes das famílias são ouvidas e consideradas. Essa participação não apenas fortalece a comunidade escolar, mas também empodera os pais, fazendo com que se sintam parte ativa do processo educativo de seus filhos (GOMES, 2021).

Em suma, as estratégias de envolvimento familiar são essenciais para o desenvolvimento acadêmico e social das crianças. A comunicação eficaz, a participação ativa nas atividades escolares, o apoio nas tarefas em casa e a formação de parcerias entre famílias e escolas são práticas que, quando implementadas de maneira consistente, podem transformar o ambiente educacional. A pesquisa evidencia que quanto maior o envolvimento dos pais na educação dos filhos, melhores são os resultados acadêmicos e o desenvolvimento emocional das crianças (MARTINS, 2022). Portanto, é fundamental que as escolas continuem a promover e a valorizar essas

estratégias, reconhecendo que a colaboração entre a família e a escola é um dos principais pilares para o sucesso educacional.

### **Formação para Pais e Cuidadores**

A formação para pais e cuidadores é uma questão fundamental no contexto do desenvolvimento infantil e na promoção de um ambiente familiar saudável e propício para o aprendizado. O papel dos pais e cuidadores na formação das crianças é inegável, e uma educação adequada pode influenciar significativamente o bem-estar emocional, social e acadêmico dos filhos.

Pesquisas demonstram que a capacitação dos pais para lidar com as diversas situações do dia a dia, desde a disciplina até a promoção de habilidades socioemocionais, pode resultar em uma melhoria notável na dinâmica familiar e no desenvolvimento das crianças (FREITAS, 2021). Isso se deve ao fato de que pais bem-informados e capacitados tendem a adotar práticas mais positivas e eficazes no cuidado e na educação dos filhos, estabelecendo um ambiente que favorece o aprendizado e a saúde emocional.

Programas de formação para pais têm sido implementados em diversas instituições educacionais e de assistência social, buscando fornecer informações e ferramentas que ajudem na criação de filhos saudáveis e felizes. Segundo Almeida (2022), esses programas geralmente abordam temas como a importância do vínculo afetivo, a comunicação eficaz, estratégias de disciplina positiva e o desenvolvimento das habilidades sociais. A formação para pais e cuidadores se apresenta, assim, como uma estratégia de intervenção que visa não apenas melhorar as práticas parentais, mas também promover a saúde mental e emocional das famílias, contribuindo para a redução de problemas como a violência doméstica e o estresse familiar (LIMA; VIEIRA, 2023).

A interação entre as famílias e os educadores é crucial nesse processo, pois os profissionais da educação podem oferecer suporte e orientação sobre as melhores práticas para a educação dos filhos.

Um dos principais benefícios da formação para pais é a promoção de um ambiente de aprendizado em casa. De acordo com um estudo realizado por Santos e Oliveira (2020), famílias que participam de programas de capacitação

demonstram maior disposição para criar rotinas de estudo, incentivar a leitura e estabelecer diálogos sobre a vida escolar dos filhos.

Essas ações são fundamentais para a construção de um ambiente em que a criança se sinta valorizada e motivada a aprender. Além disso, os pais que recebem formação tendem a se tornar mais conscientes da importância de sua atuação no desenvolvimento das crianças, o que se reflete em um maior envolvimento nas atividades escolares e no acompanhamento do desempenho acadêmico (COSTA, 2021).

Outro aspecto importante da formação para pais e cuidadores é a promoção do autocuidado e do manejo do estresse. Pais e cuidadores que lidam com a pressão diária das responsabilidades familiares muitas vezes enfrentam desafios que podem impactar sua saúde mental. Nesse sentido, programas de capacitação que abordam o autocuidado e a gestão do estresse são essenciais para ajudar os cuidadores a reconhecerem a importância de cuidar de si mesmos para poderem cuidar melhor de seus filhos (PEREIRA; GONÇALVES, 2022). A formação nessa área proporciona estratégias práticas para lidar com a frustração e o desgaste emocional, permitindo que os cuidadores desenvolvam resiliência e uma abordagem mais positiva em relação à parentalidade.

Além disso, a formação para pais e cuidadores também pode abordar a diversidade cultural e as diferentes abordagens educacionais. Em um mundo cada vez mais globalizado, é crucial que os cuidadores estejam preparados para lidar com a diversidade e compreender as particularidades de cada criança, respeitando suas origens e características individuais (SILVA, 2023). A formação nesse sentido não apenas enriquece a prática educativa, mas também ajuda a construir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Os pais que recebem orientação sobre diversidade são mais propensos a adotar práticas que valorizam a inclusão e o respeito às diferenças, contribuindo para a formação de cidadãos mais empáticos e conscientes.

Em suma, a formação para pais e cuidadores é uma ferramenta essencial para promover um desenvolvimento saudável e positivo nas crianças. A capacitação dos cuidadores em aspectos como comunicação, disciplina positiva, autocuidado e diversidade não apenas beneficia o ambiente familiar, mas também tem repercussões significativas no contexto escolar e social. Os resultados de programas de formação demonstram que pais e cuidadores mais

bem informados e preparados têm um impacto direto na qualidade das interações com seus filhos, nas práticas de cuidado e nas estratégias de ensino, promovendo assim o bem-estar emocional e o sucesso acadêmico das crianças (BARBOSA; MARTINS, 2021).

Portanto, é imprescindível que as políticas públicas e as instituições de ensino continuem a investir em programas de formação para pais e cuidadores, reconhecendo o papel vital que esses indivíduos desempenham na formação de futuras gerações.

### **Considerações finais**

O papel da família na aprendizagem é um tema de grande relevância e complexidade, envolvendo múltiplas dimensões que se interligam e influenciam diretamente o desenvolvimento das crianças. Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que o ambiente familiar, as práticas parentais, o envolvimento dos pais na educação e a formação para cuidadores são aspectos cruciais que moldam não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento social e emocional dos indivíduos.

Primeiramente, a influência do ambiente familiar na formação da identidade e na saúde mental das crianças não pode ser subestimada. Um lar que promove comunicação aberta, suporte emocional e estabilidade é fundamental para que as crianças desenvolvam autoconfiança e habilidades de enfrentamento. O contexto socioeconômico também desempenha um papel significativo; famílias com recursos adequados conseguem oferecer um ambiente mais propício para o aprendizado e o desenvolvimento saudável.

Assim, a compreensão dessas dinâmicas familiares é essencial para a formulação de políticas e intervenções que visem fortalecer as relações familiares e melhorar as condições de vida.

Em segundo lugar, as estratégias de envolvimento familiar destacam-se como uma ferramenta poderosa para melhorar os resultados acadêmicos. A participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos, seja através de comunicação constante com os educadores, participação em eventos escolares

ou apoio nas atividades diárias, cria um vínculo entre a família e a escola que beneficia as crianças.

Pesquisas demonstram que quanto mais envolvidos os pais estiverem, maior será o desempenho acadêmico e a motivação dos alunos. Portanto, é imprescindível que as escolas incentivem e valorizem essa colaboração, reconhecendo-a como um dos pilares fundamentais para o sucesso educacional. A formação para pais e cuidadores também emerge como um elemento crucial na promoção de um ambiente de aprendizado positivo. Capacitar os cuidadores para que adotem práticas parentais mais eficazes, como a disciplina positiva e a comunicação construtiva, pode levar a uma melhora significativa nas dinâmicas familiares e, conseqüentemente, no desenvolvimento das crianças. Além disso, ao abordar temas como autocuidado e diversidade, os programas de formação contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos, refletindo uma sociedade mais justa e inclusiva.

Além disso, a relação entre a família e a escola deve ser encarada como uma parceria essencial para o desenvolvimento integral da criança. O diálogo constante entre educadores e pais não só ajuda a alinhar expectativas, mas também permite que as necessidades educativas dos alunos sejam atendidas de forma mais eficaz. Essa colaboração também deve respeitar e valorizar as particularidades culturais de cada família, criando um ambiente educacional que reflita a diversidade da sociedade.

Em suma, o papel da família na aprendizagem é multifacetado e interdependente, envolvendo uma série de fatores que, juntos, influenciam o desenvolvimento das crianças. Reconhecer a importância desse papel é fundamental para promover intervenções que visem melhorar as condições familiares e educacionais. O investimento em programas de formação para pais, a promoção de um ambiente familiar positivo e a valorização do envolvimento dos pais na educação são ações que têm o potencial de transformar não apenas a vida das crianças, mas também a dinâmica social como um todo.

Portanto, é necessário que tanto as instituições de ensino quanto as políticas públicas continuem a fomentar essa colaboração, entendendo que a educação é um esforço coletivo que envolve a família, a escola e a comunidade.



## Referências

- ALMEIDA, R. Programas de formação para pais: desafios e oportunidades. *Revista Brasileira de Educação e Formação*, v. 15, n. 3, p. 35-50, 2022.
- ALMEIDA, A. Participação dos pais na educação: impacto nos resultados acadêmicos dos alunos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, n. 83, p. 103-120, 2023.
- BARBOSA, M.; MARTINS, T. A importância da formação para pais no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Educação Infantil*, v. 9, n. 2, p. 72-86, 2021.
- CARVALHO, M. O papel da família na educação: parcerias e práticas. *Educação em Revista*, v. 35, n. 2, p. 105-120, 2019.
- COSTA, J. O impacto da formação para pais nas práticas educativas. *Educação e Sociedade*, v. 42, n. 3, p. 231-245, 2021.
- COSTA, R. A relação entre condições socioeconômicas e saúde mental: uma análise das famílias brasileiras. *Revista de Saúde Pública*, v. 53, n. 1, p. 120-130, 2019.
- EPSTEIN, J. L. *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. 3. ed. Boulder: Westview Press, 2018.
- FISCHER, R. A influência da comunicação familiar no desenvolvimento infantil. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 19, n. 3, p. 50-65, 2016.
- FLORES, R. A relação entre a participação dos pais e o desempenho escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, n. 70, p. 193-209, 2019.
- FURTADO, J. O impacto do ambiente familiar na formação da identidade. *Revista de Estudos da Família*, v. 15, n. 2, p. 75-88, 2018.
- GOMES, L. A construção de parcerias efetivas entre família e escola. *Psicologia e Educação*, v. 29, n. 3, p. 211-225, 2021.
- HENRY, M. A importância da comunicação entre escola e família. *Cadernos de Pesquisa Educacional*, v. 12, n. 4, p. 47-62, 2020.
- LIMA, F.; VIEIRA, S. Formação para pais: um olhar sobre a prática educativa. *Revista de Psicologia*, v. 34, n. 2, p. 125-139, 2023.
- LIMA, T.; MONTANARI, J. Estilos de parentalidade e suas consequências no desenvolvimento infantil. *Psicologia e Educação*, v. 24, n. 4, p. 45-60, 2021.

- MARTINS, L. O envolvimento familiar na educação: um estudo longitudinal. *Revista de Psicologia*, v. 29, n. 1, p. 77-92, 2022.
- MARTINS, L. O papel da afetividade nas relações familiares. *Cadernos de Psicologia e Educação*, v. 20, n. 3, p. 10-25, 2022.
- OLIVEIRA, F.; CUNHA, T. Práticas de apoio às atividades escolares no contexto familiar. *Educação e Pesquisa*, v. 45, n. 1, p. 111-126, 2020.
- PEREIRA, T.; GONÇALVES, A. O autocuidado na parentalidade: estratégias e práticas. *Revista Brasileira de Saúde Mental*, v. 18, n. 1, p. 88-101, 2022.
- PEREIRA, M. Intervenções para o fortalecimento do ambiente familiar: perspectivas e desafios. *Revista de Psicologia Social*, v. 12, n. 1, p. 85-99, 2020.
- REIS, F. A interação entre família e escola: um caminho para o sucesso acadêmico. *Educação e Pesquisa*, v. 47, n. 2, p. 200-215, 2021.
- SANTOS, D.; OLIVEIRA, F. A importância da formação parental para o sucesso escolar. *Revista de Educação Básica*, v. 22, n. 4, p. 150-165, 2020.
- SANTOS, D.; OLIVEIRA, L.; SOUZA, F. Estrutura familiar e desenvolvimento infantil: uma análise crítica. *Revista Brasileira de Psicologia*, v. 33, n. 1, p. 40-55, 2020.
- SILVA, M. A diversidade cultural na formação para pais: desafios e práticas. *Cadernos de Antropologia*, v. 12, n. 2, p. 29-44, 2023.
- SWAIN, J. O impacto da participação dos pais no desenvolvimento infantil. *Revista Brasileira de Psicologia*, v. 37, n. 2, p. 164-179, 2022.
- TATUM, L. O papel da família no processo educativo: uma análise crítica. *Revista de Estudos da Família*, v. 10, n. 3, p. 91-105, 2021.
- VIEIRA, R. A importância do apoio familiar no aprendizado: implicações práticas. *Revista de Educação e Sociedade*, v. 18, n. 2, p. 23-40, 2023.

# ANÁLISE DO DISCURSO –RELAÇÕES ENTRE DISCURSO, LINGUAGEM, TEXTO E GRAMÁTICA EM SALA DE AULA

ELIEL FARIAS SOARES

## Resumo

Em sala de aula compreendemos que a importância da compreensão de um texto é relevante tanto para o professor quanto para o aluno, ao entender o texto compreende os diferentes discursos que estão contidos no mesmo, esse artigo procura contribuir com o professor em sala de aula trazendo relações entre texto, discurso e gramática em sala de aula.

**Palavras-chave:** discurso; análise textual; educação; aprendizagem.

## Desenvolvimento

Guimarães (2019, p. 87) define discurso como um “lugar de intermediação entre a língua e a fala”. O sujeito está inserido em uma determinada estrutura social e é influenciado por diversos contextos, como social, cultural e político. Esse lugar em que ele está inserido influencia seus discursos. Para produzir discursos, o homem precisa desenvolver a linguagem – somente os seres humanos têm condições de fazê-lo – e, por outro lado, ao desenvolver linguagem, o homem produz discursos. De acordo com Guimarães (2019):

Todas as práticas sociais são sustentadas por um discurso onde se infere, para sua interpretação, a importância do conhecimento do Universo discursivo, ou seja, do conjunto de campos discursivos que marcam uma determinada época (GUIMARÃES, 2019, p. 118).

Portanto, na construção do discurso, o sujeito está constituído socialmente, integrado ao meio social, fazendo parte da história e do momento em que vive. O lugar de fala e o contexto em que esse discurso está sendo

enunciado irão influenciar o discurso, pois o sujeito, na AD, vai além das normas gramaticais. Ele se apropria da linguagem para produzir textos orais e escritos.

A professora e pesquisadora da área de linguística Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi define o discurso como a palavra em movimento (ORLANDI, 2020). As ações executadas pelo homem, seu modo de pensar e de agir, assim como suas condições sociais, irão direcionar seu discurso. Dominique Maingueneau, em seu livro *Discurso e Análise do Discurso*, diz que o discurso “é continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas” (MAINGUENEAU, 2015, p. 29).

Percebemos que os autores associam o discurso aos contextos culturais e sociais. Não se trata apenas de uma transmissão de informações do transmissor para o receptor, como uma transferência linear, mas expressa-se por meio da linguagem, seja por meio da escrita (textos, cartas, letras de músicas, mensagens eletrônicas, entre outros), seja por meio da fala. Segundo Brandão (2004), a linguagem é lugar de conflito e confronto ideológico, por isso não pode ser estudada fora da sociedade, de modo que tudo que é produzido no meio social é importante que seja estudado, visto que todo o contexto em que o autor do texto está escrevendo traz implicações ao texto. Portanto, para compreender o texto profundamente, é importante estudar o contexto de produção.

A Análise do Discurso (AD) tem como função compreender o texto para além do seu aspecto gramatical. Ela considera o sujeito, sua história, a ideologia e o contexto social no qual esse sujeito está inserido: “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2020, p. 14). Portanto, a AD busca investigar a maneira como ocorrem as construções ideológicas em um texto.

Orlandi (2020) conceitua a palavra discurso como a ideia de curso, de percurso, de movimento. Para ela, o discurso é a palavra em movimento, uma prática de linguagem, não apenas signos inseridos em um texto, abstrato. Assim, o discurso é a prática da linguagem com a produção de sentidos por sujeitos que são membros de uma determinada sociedade. Dessa forma, “o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana” (ORLANDI, 2020, p. 13).

A autora Helena H. Nagamine Brandão faz uma relação entre linguagem e discurso. De acordo com ela, “a linguagem enquanto discurso não constitui um

universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação [...] é interação, e um modo de produção social” (BRANDÃO, 2004, p. 11). Dependendo do lugar de fala, das formações discursivas em que o sujeito que está discursando está inserido e do lugar social em que está sendo produzido o discurso, é importante ressaltar que se entende por lugar social não apenas o espaço territorial, mas a posição social que o sujeito ocupa e suas ideologias. Nesse sentido:

A noção de “lugar social” não deve ser apreendida de maneira imediata: pode-se tratar, por exemplo, de um posicionamento em um campo discursivo (um partido político, uma doutrina religiosa ou filosófica...). O objeto da análise do discurso não são, então, nem os funcionamentos textuais, nem a situação de comunicação, mas os que os amarra por meio de um dispositivo de enunciação simultaneamente resultante do verbal e do institucional (MAINGUENEAU, 2015, p. 47, grifo do autor).

A AD procura compreender o ser humano do ponto de vista de sua historicidade, interpretar o que ele está dizendo. Quando observamos um texto, geralmente lemos o que está escrito, mas a AD observa até o que não foi dito, qual é o contexto em que se originou o discurso e como esse discurso será recebido em outro contexto, em um outro período. Nesse sentido, Orlandi (2020) acrescenta:

A proposta é a da construção de um dispositivo de interpretação. Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2020, p. 57).

Para Brandão (2004), a linguagem apresenta-se no diálogo entre o sujeito que está expondo seu ponto de vista, oral ou por escrito, e o ouvinte ou leitor. A autora defende que o estudo da linguagem precisa ir além do aspecto gramatical ou do estudo dos signos: Dessa forma, a linguagem passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, enquanto formação linguística a exigir de seus usuários uma competência específica, mas também enquanto formação ideológica, que se manifesta através de uma competência socioideológica (BRANDÃO, 2004, p. 17).

A AD busca fazer esse estudo. Ao analisar os discursos que surgem por meio da linguagem, ela tenta compreender as formações ideológicas e discursivas que os interlocutores dos textos compartilham. Compreende-se que a interlocução não é simplesmente uma via de mão dupla entre sujeitos, mas ultrapassa o diálogo, pois deixa entrever as experiências vividas, as crenças e ideologias dos sujeitos produtores de linguagem, pois os textos não são vazios ou abstratos, mas surgem da realidade social da qual esses produtores estão cercados.

O texto é a unidade de análise. No entanto, o que interessa à AD não é a organização linguística desse texto, mas como ele organiza a relação entre língua e história, como se conecta com o mundo. Assim, com o embasamento da Linguística, a AD como disciplina busca relacionar todos esses fatos com os possíveis efeitos de sentidos desencadeados pelas relações entre língua e sociedade. Guimarães (2019) afirma que: “É nessa perspectiva que nos inscrevemos, ao compreender o texto como unidade de análise, buscando estabelecer as relações dos modos de funcionamento textuais com as formações discursivas nas quais se enquadram” (GUIMARÃES, 2019, p. 12).

Existem diversas categorias de textos. A elas se dá o nome de gêneros textuais, que podem ser uma música do gênero canção, ou um poema, jornal, receita, daí que estão relacionados à produção humana. Marcuschi (2010) destaca que: “os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio- histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual” (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Por esse motivo, para empregar o método da AD, é necessário levar em consideração o gênero textual da produção. O autor também destaca na citação que os textos estão situados numa relação histórica, ou seja, em um contexto histórico que precisa ser considerado para a compreensão do texto por parte do leitor. Os gêneros textuais são “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

O autor ainda diferencia tipo textual de gênero textual. Ele define tipo textual como “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais,

relações lógicas}” (MARCUSCHI, 2010, p. 22). Já gênero textual o autor conceitua como uma expressão que indica “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Guimarães (2019) entende que a AD busca identificar as ideologias presentes no texto analisado, assim como entender o lugar de fala do interlocutor, pois ele está vivendo em um determinado contexto histórico em que estão fundamentadas as ideias inseridas no meio social: “não se pode descrever uma mensagem sem levar em conta o contexto em que se insere e os efeitos que se pretende obter” (GUIMARÃES, 2019, p. 77).

O mesmo texto que foi produzido em uma determinada época pode ter efeitos diferentes no leitor que entrou em contato com esse texto em um outro período, em um contexto diferente.

### **O caráter dialógico e polifônico do discurso**

O discurso é dialógico porque interage com outros discursos de uma forma explícita, quando usa o discurso direto, indireto ou citações, entre outros, ou de forma implícita, quando utiliza pronomes: “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros” (ORLANDI, 2020, p. 41). O discurso de alguém se encontra com o discurso de outrem, participando, assim, de uma interação viva, fator conhecido como dialogismo.

Quando um autor escreve um texto, espera que uma pessoa o leia e, com isso, o texto dialoga com outros textos. As vozes presentes no discurso se complementam quando há o atravessamento dos discursos, quer religioso, quer político, quer histórico, e contribuem para o entendimento de dizeres que se somam. Dessa maneira, elas formam uma grande teia de pensamentos, opiniões e posturas.

O discurso de um sujeito constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos, de discursos em oposição. Ao considerarmos um sujeito discursivo, acerca de um mesmo tema, encontramos em sua voz diferentes vozes, oriundas de diferentes discursos. A presença dessas diferentes vozes no discurso de um

sujeito é denominada, na AD, de polifonia (poli = muitos; fonia = vozes).

Nesse diálogo, diferentes vozes são ouvidas. Com isso, o texto também é polifônico, pois nele se inscreve o outro, e, segundo Authier-Revuz (1990, p. 26), isso acontece por meio de “discurso direto, aspas, forma de retoque ou de glosa, discurso indireto, ironia”. Percebemos, assim, que o discurso não é único, mas está em contato direto ou indireto com outros discursos. De acordo com Authier-Revuz (1990):

Somente o Adão mítico, abordando com sua primeira fala um mundo ainda não posto em questão, estaria em condições de ser ele próprio o produtor de um discurso isento do que já foi dito na fala de outro. Nenhuma palavra é “neutra”, mas inevitavelmente “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada” pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada (AUTHIER- REVUZ, 1990, p. 27, grifos da autora).

### **Considerações finais**

Quando lemos um texto, percebemos que o autor não está escrevendo sozinho. Authier-Revuz (1990) chama a atenção para a posição do outro no discurso, portanto não há neutralidade. O sujeito tem a ilusão de ser o centro de seu dizer, pensa exercer o controle dos sentidos do que fala, mas precisa reconhecer que a exterioridade está no interior do sujeito, que em seu discurso está o outro, compreendido como exterioridade social. Ao escrever um texto, ainda que não utilize a voz do outro como citação direta, o autor tem em sua fala o que compreendeu de outros textos lidos. Assim, há uma relação entre o texto escrito pelo autor e outros textos, estando o discurso relacionado com outros discursos.

### **Referências**

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade enunciativa. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Introdução à análise do discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.



GUIMARÃES, Elisa. Texto, discurso e ensino. São Paulo: Contexto, 2019.

MAINGUENEAU, Dominique. Discurso e análise do discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros Textuais e Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Análise do Discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editora, 2020.

# DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS ATRAVÉS DO JOGO

ELISEANE DE CASSIA POLLO LIMA

## Resumo

O desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de jogos lúdicos se revela uma abordagem inovadora e eficaz no contexto educacional e social. Jogos de tabuleiro, atividades de dramatização e dinâmicas de grupo promovem a empatia, a comunicação e a colaboração, criando ambientes seguros para a prática de habilidades sociais. Além disso, jogos digitais oferecem novas formas de interação, permitindo que os participantes desenvolvam relações significativas em contextos virtuais. A literatura destaca a importância das experiências lúdicas no fortalecimento de vínculos interpessoais e na construção de comunidades coesas. Este estudo explora exemplos de atividades que favorecem o desenvolvimento socioemocional, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e socialmente responsáveis. **Palavras-chave:** competências socioemocionais, jogos, empatia, socialização, educação.

## Introdução

A introdução ao tema do desenvolvimento de competências socioemocionais através do jogo é fundamental para compreender a importância das atividades lúdicas na formação integral dos indivíduos, especialmente em contextos educacionais e sociais contemporâneos. Nos últimos anos, a crescente valorização das habilidades socioemocionais, que incluem a empatia, a comunicação, a resolução de conflitos e a capacidade de trabalhar em equipe, reflete a necessidade de formar cidadãos mais conscientes e socialmente responsáveis. Nesse cenário, os jogos emergem como ferramentas poderosas e versáteis, capazes de engajar os participantes de maneira interativa e significativa.

Os jogos, sejam eles físicos, digitais ou de tabuleiro, criam ambientes propícios para o desenvolvimento de habilidades essenciais, permitindo que os indivíduos pratiquem e aprimorem suas capacidades sociais de forma lúdica. Ao participar de atividades lúdicas, os jogadores não apenas se divertem, mas também têm a oportunidade de explorar suas emoções e compreender as dinâmicas sociais que permeiam suas interações. Essa exploração é especialmente relevante em um mundo caracterizado por complexidades sociais e diversidade, onde a empatia se torna uma habilidade cada vez mais necessária para a convivência pacífica e construtiva.

Além disso, a interação social que os jogos proporcionam facilita o aprendizado de regras, normas e estratégias de resolução de problemas, criando um espaço seguro para a prática e o fortalecimento de habilidades sociais. Em um ambiente de jogo, os indivíduos são incentivados a colaborar, a negociar e a comunicar-se efetivamente, habilidades que se traduzem em competências valiosas na vida cotidiana. Ao mesmo tempo, a ludicidade dos jogos pode servir como um meio para discutir e refletir sobre questões sociais importantes, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e um maior engajamento com a realidade social.

A pesquisa e a literatura contemporânea demonstram que a relação entre jogos e desenvolvimento socioemocional é um campo promissor e em expansão. Vários estudos têm investigado como as atividades lúdicas podem ser utilizadas para promover não apenas habilidades cognitivas, mas também emocionais e sociais, abordando a interconexão entre o aprendizado e o bem-estar emocional. Dessa forma, a implementação de jogos como ferramentas pedagógicas e terapêuticas se revela uma estratégia eficaz para preparar indivíduos capazes de enfrentar os desafios do mundo atual de maneira empática e colaborativa.

Neste contexto, é essencial explorar exemplos concretos de atividades lúdicas que promovam competências socioemocionais, bem como refletir sobre o impacto positivo que essas experiências podem ter na socialização e no desenvolvimento pessoal. Ao integrar jogos e dinâmicas lúdicas nos ambientes educacionais e comunitários, é possível não apenas contribuir para o crescimento individual dos participantes, mas também fomentar uma cultura de empatia, respeito e cooperação, preparando-os para se tornarem cidadãos mais conscientes e engajados em suas comunidades. Essa introdução ao tema

estabelece as bases para uma análise aprofundada sobre o papel dos jogos no desenvolvimento de competências socioemocionais, destacando sua relevância em uma sociedade em constante transformação.

### **Jogos que promovem empatia e cooperação**

Os jogos que promovem empatia e cooperação têm se destacado como ferramentas pedagógicas e terapêuticas que não apenas entretêm, mas também cultivam habilidades sociais essenciais. Esses jogos vão além da mera diversão, funcionando como espaços de aprendizado social onde os participantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda das emoções e perspectivas alheias. A empatia, definida como a capacidade de se colocar no lugar do outro e entender suas emoções, é uma habilidade crítica em contextos sociais diversos, e os jogos podem servir como um meio eficaz para fomentar essa habilidade (Goleman, 1995). Através de mecânicas que incentivam a colaboração e a comunicação, os jogos podem criar um ambiente seguro para a exploração das emoções e o fortalecimento das relações interpessoais. Um exemplo disso é o uso de jogos de tabuleiro que exigem que os jogadores trabalhem juntos para alcançar um objetivo comum, promovendo assim a cooperação e a empatia (Vygotsky, 1986).

Além disso, os jogos digitais têm demonstrado um potencial significativo para a promoção da empatia. Títulos que incorporam narrativas profundas e personagens complexos permitem que os jogadores experimentem diferentes perspectivas, incentivando uma conexão emocional com situações e vivências que não são parte de sua realidade cotidiana (Gee, 2007). Estudos sugerem que a imersão em mundos fictícios e a identificação com personagens podem aumentar a empatia dos jogadores em relação a grupos marginalizados ou em situações de vulnerabilidade (Bailenson et al., 2008). Assim, ao proporcionar experiências que refletem as lutas e desafios enfrentados por outros, os jogos se tornam uma poderosa ferramenta para ampliar a compreensão e a empatia entre os indivíduos.

Outro aspecto relevante é a maneira como os jogos facilitam a construção de habilidades sociais através de interações lúdicas. A cooperação é frequentemente um requisito para o sucesso em muitos jogos, obrigando os

jogadores a se comunicarem de forma eficaz, a tomarem decisões em conjunto e a negociarem soluções (Bandura, 1997). Isso é particularmente evidente em jogos de equipe, onde a falta de colaboração pode levar à derrota. Essa dinâmica não apenas ensina os jogadores a valorizarem a contribuição dos outros, mas também os ajuda a desenvolver habilidades de resolução de conflitos, tornando-se mais conscientes de suas próprias emoções e das emoções dos demais (De Souza e Cezar, 2020). Portanto, a cooperação em ambientes de jogo pode ser vista como um microcosmo das interações sociais mais amplas, permitindo que os jogadores pratiquem e refinem suas habilidades sociais em um espaço controlado e estimulante.

Ademais, a inclusão de elementos de narrativa em jogos colaborativos pode intensificar ainda mais a empatia. Narrativas que abordam questões sociais, como desigualdade e injustiça, instigam os jogadores a refletirem sobre suas próprias percepções e preconceitos (Deterding, 2011). Por meio da identificação com personagens em situações difíceis, os jogadores podem desenvolver uma consciência crítica sobre questões sociais, levando a um maior envolvimento emocional e a um desejo de agir em prol da mudança. Essa combinação de narrativa e interação social cria um ambiente no qual a empatia pode ser cultivada de maneira significativa e impactante, resultando em transformações não apenas individuais, mas também sociais (Salen & Zimmerman, 2004).

Em suma, a utilização de jogos como ferramentas para promover empatia e cooperação é um campo de estudo promissor que integra elementos de psicologia, pedagogia e design de jogos. Os jogos oferecem uma abordagem interativa e envolvente para o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, permitindo que os jogadores experimentem, pratiquem e reflitam sobre suas interações com os outros. A crescente conscientização sobre a importância da empatia em nossas sociedades, especialmente em tempos de polarização e divisão, torna essa abordagem ainda mais relevante. Assim, ao integrar jogos que incentivem a empatia e a cooperação em ambientes educacionais e comunitários, podemos contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes e socialmente responsáveis (Fisher, 2020). A literatura atual não apenas reconhece, mas também valida, o impacto positivo que os jogos podem ter no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, destacando seu

potencial como agentes de mudança em contextos educacionais e sociais contemporâneos (Gee, 2007; Goleman, 1995; Vygotsky, 1986).

### **Impacto dos jogos na socialização**

O impacto dos jogos na socialização é um tema de crescente relevância nas discussões sobre educação, desenvolvimento infantil e relações interpessoais na sociedade contemporânea. Os jogos, sejam eles físicos, digitais ou de tabuleiro, oferecem contextos ricos em interações sociais, permitindo que os indivíduos desenvolvam habilidades sociais, aprendam a lidar com regras, negociações e resoluções de conflitos. A socialização através dos jogos se dá por meio de experiências compartilhadas que promovem a comunicação e a empatia entre os participantes, criando um espaço onde é possível explorar e entender as emoções dos outros. Segundo Vygotsky (1986), a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que a aprendizagem ocorre em um contexto social. Os jogos, ao promoverem a colaboração e a competição saudável, possibilitam que os jogadores pratiquem e aperfeiçoem suas habilidades sociais em um ambiente seguro e controlado.

Além disso, jogos de equipe, como esportes e atividades coletivas, desempenham um papel crucial na construção de relacionamentos e no fortalecimento dos laços sociais. O ato de jogar em conjunto exige comunicação clara e a capacidade de trabalhar em equipe, o que, por sua vez, favorece a construção de vínculos interpessoais (Carr, 2020). Estudos indicam que a participação em atividades lúdicas em grupo pode melhorar a autoestima e a confiança dos indivíduos, contribuindo para um maior senso de pertencimento e identidade social (Eisenberg et al., 2005). Por meio da prática de jogos, os participantes aprendem a confiar uns nos outros, o que é essencial para a construção de comunidades coesas. Essa confiança se traduz em uma maior disposição para colaborar em outros contextos, seja na escola, no trabalho ou na vida cotidiana, refletindo a importância dos jogos como ferramentas de socialização.

Os jogos digitais, em particular, têm sido um foco de interesse crescente nas pesquisas sobre socialização, uma vez que oferecem novas formas de interação entre os jogadores. Através de plataformas online, os jogos digitais

permitem que indivíduos de diferentes origens e localidades se conectem, formem comunidades e interajam em tempo real. A interação em jogos online não apenas possibilita a socialização entre jogadores, mas também cria um espaço para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a resolução de problemas e a liderança (Kowert et al., 2014). O design de muitos jogos modernos incentiva a formação de equipes e o trabalho colaborativo, promovendo a troca de ideias e estratégias, além de desenvolver a capacidade de negociação entre os participantes (Gee, 2007). Isso leva à construção de laços sociais que podem transcender o ambiente virtual e se estender à vida real, evidenciando o potencial dos jogos digitais para ampliar as redes sociais dos jogadores.

É importante destacar que, embora os jogos tenham um impacto geralmente positivo na socialização, também é necessário considerar os desafios que podem surgir, especialmente no contexto dos jogos digitais. Questões como o cyberbullying, o isolamento social e a dependência de jogos são preocupações que precisam ser abordadas (Gentile et al., 2009). A interação online pode, em alguns casos, levar a experiências negativas, afetando a qualidade das relações interpessoais dos jogadores. Portanto, é fundamental que educadores e pais estejam atentos ao uso de jogos, promovendo um equilíbrio saudável entre a socialização virtual e a interação face a face. A conscientização sobre os riscos associados à socialização nos ambientes de jogos digitais é essencial para garantir que os jovens desenvolvam habilidades sociais saudáveis e construtivas.

Por fim, o impacto dos jogos na socialização é multifacetado, abrangendo tanto benefícios quanto desafios. A participação em jogos, seja de forma presencial ou online, proporciona um espaço valioso para a prática de habilidades sociais, favorecendo a empatia, a comunicação e a colaboração entre os indivíduos. Os jogos não apenas ajudam a construir laços sociais, mas também funcionam como um meio para a compreensão das dinâmicas sociais e emocionais que permeiam as interações humanas. À medida que a sociedade evolui e as tecnologias continuam a se desenvolver, a pesquisa sobre o papel dos jogos na socialização torna-se ainda mais pertinente, revelando novas possibilidades e desafios para o futuro das relações sociais. Portanto, é fundamental que as instituições educacionais, os pais e os responsáveis

reconheçam o potencial dos jogos como instrumentos para o desenvolvimento social e emocional, utilizando-os de forma consciente e responsável para maximizar seus benefícios e minimizar seus riscos (Fisher, 2020).

### **Exemplos de atividades lúdicas para competências socioemocionais**

As atividades lúdicas têm se revelado ferramentas eficazes no desenvolvimento de competências socioemocionais, essenciais para a formação integral dos indivíduos. Essas competências incluem habilidades como empatia, autoconhecimento, gerenciamento de emoções e habilidades de relacionamento interpessoal, que são cada vez mais valorizadas em contextos educacionais e sociais. Uma das atividades que se destaca é o uso de jogos de tabuleiro colaborativos, que incentivam os participantes a trabalharem juntos para alcançar um objetivo comum. Esses jogos criam um ambiente propício para que os jogadores pratiquem a comunicação, a resolução de conflitos e a tomada de decisões em grupo, habilidades fundamentais para a convivência social (Vygotsky, 1986). Através de situações lúdicas, os participantes podem experimentar diferentes papéis sociais e aprender a lidar com as emoções que surgem em contextos de colaboração e competição.

Outra atividade lúdica eficaz é a dramatização ou teatro de improviso, onde os participantes são incentivados a representar personagens e cenários diversos. Essa prática estimula a empatia, pois os indivíduos devem se colocar no lugar dos outros, entendendo suas emoções e motivações (Duarte, 2018). Além disso, a dramatização permite que os participantes explorem suas próprias emoções em um ambiente seguro, promovendo o autoconhecimento e a autoexpressão. Os jogos teatrais podem ser adaptados para abordar questões específicas, como bullying, diversidade e inclusão, proporcionando uma plataforma para discussões significativas e reflexão crítica sobre comportamentos e atitudes sociais (Kirkland & Revell, 2020).

As atividades de arte também desempenham um papel crucial no desenvolvimento de competências socioemocionais. Oficinas de arte, como pintura, escultura ou colagem, permitem que os indivíduos expressem suas emoções e pensamentos de forma criativa, favorecendo o autoconhecimento e a regulação emocional (Bruscia, 2019). Além disso, essas atividades podem ser



realizadas em grupo, promovendo a colaboração e o trabalho em equipe. Quando os participantes compartilham suas obras e reflexões sobre o processo criativo, eles desenvolvem habilidades de comunicação e aprendizado colaborativo, fundamentais para a construção de relações saudáveis. A arte pode servir como uma linguagem universal, permitindo que as pessoas se conectem de maneiras que transcendem as barreiras verbais e culturais (Hass-Cohen & Findlay, 2015).

As dinâmicas de grupo também são uma abordagem lúdica eficaz para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Atividades que envolvem quebra-gelos, jogos de confiança e desafios em equipe promovem a interação entre os participantes, facilitando a construção de relacionamentos e o fortalecimento da coesão grupal (Salas et al., 2015). Essas dinâmicas oferecem a oportunidade de refletir sobre a importância da colaboração e do apoio mútuo, além de permitir que os participantes identifiquem suas próprias emoções e as emoções dos outros em situações de interação social. As dinâmicas de grupo, ao promoverem a comunicação e a empatia, são fundamentais para a formação de ambientes mais acolhedores e respeitosos.

Os jogos digitais também têm se mostrado uma alternativa viável para promover competências socioemocionais. Títulos que enfatizam a cooperação, a resolução de problemas e a construção de relacionamentos virtuais permitem que os jogadores desenvolvam habilidades sociais enquanto se divertem (Kowert et al., 2014). Jogos online que exigem trabalho em equipe e comunicação entre os participantes podem facilitar o aprendizado de estratégias de gerenciamento de conflitos e empatia em contextos digitais, mostrando que a ludicidade não se limita ao ambiente físico (Gentile et al., 2009). No entanto, é essencial que o uso de jogos digitais seja equilibrado com atividades presenciais, garantindo que os jovens desenvolvam habilidades sociais em diferentes contextos.

Por fim, as atividades lúdicas voltadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais são diversas e adaptáveis a diferentes faixas etárias e contextos. Jogos de tabuleiro, dramatizações, atividades artísticas, dinâmicas de grupo e jogos digitais oferecem oportunidades valiosas para a prática e o fortalecimento dessas habilidades. Através dessas experiências lúdicas, os indivíduos não apenas aprendem sobre si mesmos e sobre os outros,

mas também desenvolvem uma maior capacidade de interagir de maneira respeitosa e empática com o mundo ao seu redor. A implementação de atividades lúdicas nos ambientes educacionais e comunitários é uma estratégia eficaz para promover um desenvolvimento integral que considera as dimensões sociais e emocionais dos indivíduos, preparando-os para enfrentar os desafios da vida cotidiana de forma mais competente e consciente (Fisher, 2020).

### **Considerações finais**

As considerações finais sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais através do jogo revelam a relevância crescente das atividades lúdicas em contextos educacionais e sociais. Em um mundo cada vez mais dinâmico e interconectado, a capacidade de interagir de maneira empática e colaborativa se torna não apenas uma habilidade desejável, mas essencial para a convivência pacífica e produtiva. Os jogos, sejam eles físicos ou digitais, servem como catalisadores para o desenvolvimento dessas competências, proporcionando ambientes nos quais os indivíduos podem explorar suas emoções, praticar a comunicação e cultivar relacionamentos saudáveis. Através da ludicidade, os participantes têm a oportunidade de vivenciar e refletir sobre suas interações com os outros, aprimorando habilidades como a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos.

Além disso, o papel dos jogos na socialização é multifacetado, abrangendo tanto benefícios quanto desafios. As atividades lúdicas promovem experiências compartilhadas que favorecem a construção de laços sociais, estimulando um senso de pertencimento e identidade entre os participantes. Os jogos de tabuleiro colaborativos, as dinâmicas de grupo e as atividades de dramatização não apenas ensinam aos indivíduos a importância do trabalho em equipe, mas também os encorajam a se colocar no lugar do outro, facilitando uma compreensão mais profunda das emoções alheias. Esse processo é vital em um contexto social onde a diversidade e a inclusão são cada vez mais necessárias para o convívio harmonioso.

É importante ressaltar que, embora os jogos apresentem um potencial significativo para o desenvolvimento de competências socioemocionais, é essencial que educadores, pais e responsáveis adotem uma abordagem

consciente e equilibrada em relação ao seu uso. A combinação de atividades lúdicas presenciais e digitais é fundamental para garantir que os jovens desenvolvam habilidades sociais em uma variedade de contextos, permitindo uma formação integral que considera as dimensões sociais e emocionais de cada indivíduo. Ao integrar jogos que promovem a empatia e a cooperação em ambientes educacionais, podemos não apenas contribuir para o crescimento pessoal dos indivíduos, mas também para a construção de comunidades mais coesas e solidárias.

A pesquisa sobre a relação entre jogos e desenvolvimento socioemocional continua a se expandir, revelando novas possibilidades e desafios. À medida que a tecnologia avança e os jogos digitais se tornam mais populares, é fundamental que estejamos atentos ao seu impacto nas interações sociais dos jovens. Por isso, promover um uso saudável dos jogos, aliado à educação emocional, é uma estratégia que pode levar a um futuro em que a empatia e a colaboração sejam normas em vez de exceções. Assim, o investimento em atividades lúdicas que fomentem competências socioemocionais representa não apenas um passo importante para a formação de indivíduos mais conscientes e responsáveis, mas também uma contribuição significativa para a construção de uma sociedade mais justa e empática.

## Referências

BAIENSON, Jeremy N.; BEALL, Andrew C.; BLASCOVICH, Jim; et al. Avatar creation in social virtual environments. *Computers in Human Behavior*, v. 24, n. 1, p. 191-203, 2008.

BANDURA, Albert. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1997.

BRUSCIA, Kathy. *Defining Art Therapy*. 2019. Disponível em: <https://arttherapy.org>. Acesso em: 30 out. 2024.

CARR, Amanda. The Role of Games in Social Development. *Journal of Social Psychology*, v. 160, n. 3, p. 239-250, 2020.

DE SOUZA, Érica; CEZAR, Daniel. Jogos e a construção de habilidades sociais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 77, p. 141-157, 2020.

DIAZ GRANADOS, Diana; SALAS, Eduardo; KAPLAN, Scott; et al. Team Training in the 21st Century: An Overview of Trends and Strategies. *The Industrial-Organizational Psychologist*, v. 53, n. 1, p. 9-15, 2015.

DUARTE, Silvana. A importância da dramatização no desenvolvimento emocional das crianças. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 68, p. 25-42, 2018.

EISENBERG, Nancy; FABES, Richard A.; CARLO, Gustavo. Emotional and moral development in early childhood. In: BORNSTEIN, Marc H.; HAYNES, Oren M. (Eds.). *Handbook of Parenting*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 167-189.

FISHER, Brian. Games for socialization: how video games can foster relationships. *Journal of Game Studies*, v. 20, n. 1, p. 67-82, 2020.

GENTILE, Douglas A.; LYON, Mark A.; RAH, Kyeong-Sun. The impact of video game habits on adolescents' social skills. *Journal of Adolescence*, v. 32, n. 5, p. 1061-1074, 2009.

GEE, James Paul. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

HASS-COHEN, Naomi; FINDLAY, Barbara. Art Therapy: A Comprehensive Guide. *American Journal of Art Therapy*, v. 54, n. 2, p. 103-113, 2015.

KIRKLAND, Chris; REVELL, Sacha. The Impact of Drama on the Social and Emotional Development of Young People. *Youth Theatre Journal*, v. 34, n. 1, p. 10-25, 2020.

KOWERT, Rachel; DOMA, Justin; KRAFT, Michelle. The impact of video game play on social skills: a study of adolescent gamers. *Computers in Human Behavior*, v. 36, p. 124-131, 2014.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge: MIT Press, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

## A IMPORTANTE CONSTRUÇÃO DOS LIMITES

ÉRICA MARTINS DA SILVA

### RESUMO

O presente trabalho pretende abordar a importância da construção dos limites e como adequá-los de forma correta a cada momento, a diferença entre autoridade e autoritarismo e qual a importância da família para o desenvolvimento dessas importantes tarefas.

**Palavras-Chave:** Criança, Limites, Disciplina, Escola.

### O que é Limites e como adequá-los a cada momento.

Segundo Zagury (2004), devido às mudanças ocorridas a partir do século XX, o poder absoluto que os pais tinham pelos filhos se modificou, sendo mais autêntica, democrática e respeitosa. Porém, muitos pais encontram dificuldades em educar suas crianças.

É essencial que a família saiba o que é limites, para que possa adequá-los nas diversas situações diárias.

Dar limites para Zagury (2004) é muito importante e imprescindível para o desenvolvimento social, cognitivo, cultural e moral das crianças, inclusive, deve-se começar esse procedimento bem cedo e de maneira bem clara, para mais tarde, evitar sérios problemas disciplinares, como desinteresse pelos estudos, incapacidade de suportar dificuldades, falta de concentração, falta de persistência, desrespeito pelo próximo e a forma distorcida de ver o mundo, que pode levar à marginalização em alguns casos. Sendo assim, dar limites pode colaborar para que no futuro as dificuldades da vida possam ser superadas com maturidade e equilíbrio.

Segundo Zagury (2004), a construção de limites é fazer que a criança compreenda o que é aceitável ou não, essencial ou não, adequado ou não, dizer sim sempre que possível e não sempre que necessário ou quando tiver uma razão concreta.

Daqui retira-se a seguinte indagação: será que a família está sendo capaz de ajudar seus filhos em suas fases de desenvolvimento através de regras e limites?

É visível a importância do papel familiar diante desses aspectos. O que ocorre atualmente é que, segundo Capelatto (2007), muitos pais estão encontrando sérias dificuldades em educar suas crianças.

Capelatto (2007) diz que é fundamental iniciar com os filhos um processo de compreensão do outro, ou seja, que os direitos são iguais para todos, pois existem outras pessoas no mundo e elas merecem ser respeitadas, já que as crianças, na maioria das vezes buscam o prazer e a satisfação imediata dos seus desejos e possui um alto egocentrismo.

O autor diz que quando o filho pedir para comprar aquele brinquedo naquele momento e a mãe dizer a ele que não tem condições, e mesmo assim, se deparar com birras e muito choro, a mesma não deve hesitar em ser firme, fazendo com que ele aprenda que aquele não é o momento para se ter o objeto desejado e respeite sua decisão.

Também é muito importante esperar a vez de ser servido à mesa, dividir a única bola com o seu amiguinho na escola, brincar somente depois dos estudos, cumprir deveres e combinados, bem como respeitar seus pais ou responsáveis pela sua educação, bem como todos à sua volta.

Assim, comenta Capelatto (2007), que é necessário desenvolver a capacidade de respeitar e cumprir suas tarefas cotidianas, de adiar um desejo ou satisfação, pois certamente, a criança aprenderá que não poderá ter tudo que deseja e na hora que quer, bem como saberá lidar com perdas e insatisfações futuras.

Também é importante que a criança saiba que poderá fazer milhares de coisas que deseja, mas nem tudo e nem sempre. Essa diferença parece ser irrelevante, mas é fundamental.

Em relação aos pais, diz Capelatto (2007), esses devem sempre elogiar seus filhos diante de bons comportamentos, como também incentivá-los.

Vale ressaltar o estímulo, a independência e a iniciativa para que possam amadurecer com segurança. Deve-se, então, ensiná-la a lidar com a contrariedade, privacidade, liberdade, responsabilidades de seus atos, sociabilidade e outras questões que fazem parte de sua vida.

Somente quando se estabelece limites, priorizando a importância do incentivo às atitudes positivas e criticando somente as negativas, a criança aprenderá as regras básicas de convivência.

Zagury (2004) afirma que é preciso lembrar que quando a criança faz algo pela primeira vez, sempre vai olhar à sua volta para ver se agradou alguém. Se agradar, vai repetir o comportamento, pois no seu entendimento o agrado representa aprovação, e ela não tem condições de avaliar a adequação do seu gosto.

Portanto, à medida que os pais deixem que as situações transcorram sem uma intervenção objetiva, aceitam um desrespeito, uma contrariedade, uma quebra de limites ou regras, estão fazendo com que seus filhos não compreendam e rompam o limite natural para seu comportamento em família e em sociedade.

Faz-se necessário a adequação desses limites com autoridade, firmeza, de forma clara, tranquila, equilibrada e respeitosa. Não esquecendo por nenhum momento de da muito amor, carinho, afeto e compreensão às crianças.

### **Autoridade e Autoritarismo.**

Atualmente, segundo Capelatto (2007), a nova família é bem conhecida por deixar seus filhos fazerem o que querem sem repreensão ou limite algum. No entanto, também existem os pais que, ao contrário, usam de qualquer meio ou artifício para que seus pequenos obedeçam e reconheçam autoridade neles.

Alguns pais e mães chegam a exagerar, punindo crianças em excesso, esquecendo de que eles são seres em formação. Isso acontece quando os adultos confundem autoridade com autoritarismo.

Capelatto (2007) comenta que a autoridade familiar é indispensável para a construção do bom caráter e da personalidade das crianças, porém é importante que os pais diferenciem o que é ter autoridade e ser autoritário para educar adequadamente.

Autoridade e autoritarismo são coisas muito diferentes. Capelatto (2007)

diz que a primeira pode ser entendida como impor limites necessários para a convivência em sociedade, a segunda indica exercer um poder de forma ilícita e prepotente.

Segundo Capelatto (2007), quando a família dá limites com autoridade e firmeza, mantendo a dignidade e respeito, as crianças logo aprendem que o comportamento condenável não produz os resultados esperados, e estas ficam motivadas e mudam de conduta, sem alterar sua auto-estima.

Geralmente, toda criança começa por recusar os limites, mas essa recusa esconde, na verdade, uma procura deles, pois ela sabe que são necessários.

Por isso, a autoridade é uma prova de amor, e não de desamor. Ela não tem medo de perder o amor dos filhos, pois está convicta que esta é a melhor forma de educar.

Capelatto (2007) diz que a autoridade é afetiva e permite crises de choro em momentos que a criança estiver passando por alguma situação emotiva, que sempre tem começo, meio e fim, e logo surge uma reação de muito afeto e carinho, sem ofender e sem reprimir aquele espaço que a personalidade da criança precisa.

Já o autoritarismo diz “não” e não permite a crise, a criança vai apenas receber o limite sem compreensão e afetividade, e por muitas vezes, apanha porque teve uma crise emocional ou de frustração. É uma invasão, uma lesão e violência que o sujeito manifesta o que este limite provocou nele.

Os pais autoritários, para o autor, fazem coisas sem coerência e fundamento. Isso gera medo, raiva, afastamento e desvalorização no filho que foi repreendido dessa forma.

Por esse motivo, as crianças muitas vezes só obedecem se temem grandes castigos, mas certamente não por terem desejo de copiar o modelo familiar e muito menos porque internalizaram valores que as tornarão autônomas, seguras e competentes.

Mais uma vez o fato de os pais serem exemplos de vida e de conduta para suas crianças tem um peso imenso.

Segundo Capelatto (2007), certas formas de autoritarismo podem inevitavelmente, “quebrar” a personalidade de uma criança. A “autoridade de domador”, por exemplo, que pretende submeter a criança ao poder arbitrário



do adulto: "Eu sou seu patrão, você tem que me obedecer!"

A verdadeira autoridade é diferente por duas razões: a primeira é que ela se dirige a uma criança que ouvimos e respeitamos. A segunda é que não exigimos uma submissão da criança ao adulto, mas uma submissão à regra enunciada por este último, à qual todos estamos submetidos (não bater nos outros, etc.). Assim, além de não arranhar a personalidade da criança, favorece o seu crescimento e desenvolvimento.

Quando a criança evolui em um universo devidamente sinalizado no qual a interdição é claramente colocada e compreendida, ela se sente segura e encorajada.

Por outro lado, o autoritarismo é uma invasão, uma lesão e violência que o sujeito manifesta o que este limite provocou nele.

Para Zagury (2004), quando se fala em educar filhos, muitos pais, infelizmente, acham que significa:

- aprovação para dar algumas palmadas, bater ou até mesmo espancar;
- fazer só o que pai ou mãe querem ou estão com vontade de fazer, prevalecendo sempre o autoritarismo;
- dar ordens sem explicar o porquê das coisas, apenas impondo a lei do mais forte;
- gritar para ser atendido, deixar de atender às necessidades reais como fome, sede, segurança, interesse e afeto dos filhos porque hoje você está cansado (a);
- apresentar as regras de uma só vez, como um contrato e quando não cumpridas, mostrar que terão que arcar com as consequências, pois só assim aprenderão a ter responsabilidade;
- invadir de forma indevida a privacidade a que todos têm direito.

Além de todas estas questões autoritárias citadas acima, ocorrem outras como, provocar traumas emocionais, humilhações e desrespeito às crianças.

Segundo Capelatto (2007), toda criança tem a capacidade de compreender um não sem ficar com problemas ou traumas, desde que, este "não" tenha razão de ser e não seja acompanhado de agressões morais ou físicas.

Baseando-se nestes princípios, maus tratos, falta de amor, falta de compreensão, afeto e carinho, seguidas de injustiça e violência física, típicos

do autoritarismo, provocam grandes traumas emocionais, só ensinam a temer e não educa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida da família deve se desenvolver num clima de bom humor, serenidade e respeito. O conflito é inevitável pelo simples fato de que a criança sempre se opõe aos limites, pelo menos nos primeiros tempos, e que o enfrentamento contribui para o fortalecimento da sua estrutura, embora muitas vezes consuma uma enorme quantidade da energia dos pais. Sendo assim, conclui-se que a autoridade dos pais é indispensável, o autoritarismo dispensável.

Existem diversas contribuições que tanto a família quanto a escola podem oferecer, propiciando o desenvolvimento disciplinar pleno respectivamente dos seus filhos e dos seus alunos.

Ressalta-se que mesmo tendo objetivos em comum, cada uma deve fazer sua parte para que atinja o caminho do sucesso, que visa conduzir essas crianças a um futuro melhor.

O ideal é que família e escola tracem as mesmas metas de forma simultânea, propiciando ao aluno a disciplina e bons comportamentos no âmbito familiar, na escola e em sociedade, e conseqüentemente, um bom desenvolvimento em sua aprendizagem, de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade.

Assim, conclui-se que a família e a escola formam uma equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção, só assim conseguirão atingir os objetivos que ambas têm em comum.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO , Rehbein Annie. *Disciplina sim, mas com amor* : Um novo modelo para conseguir que seus filhos tenham bom co

mportamento . São Paulo: Paulinas, 2005 , 16<sup>a</sup> ed.

AQUINO, Groppa Julio. *Indisciplina na Escola* : alternativas teóricas e práticas. 13<sup>a</sup> ed. São Paulo: Summus, 1996.

CAPELATTO, Ivan. *Diálogos sobre a afetividade*. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Papirus, 2007 .

DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. *A Ética na Educação Infantil: O Ambiente Sócio Moral na Escola*. Porto Alegre, 1998.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. *Pedagogia Afetiva*. 4<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TIBA, Içami. *Quem Ama, Educa!* 160<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Gente , 2002 .

ZAGURY, Tânia. *Escola sem Conflito: Parceria com os Pais*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

\_\_\_\_\_. *Limites sem trauma: construindo cidadãos*. 25<sup>a</sup> ed Rio de Janeiro: Record, 2004 .

# O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DIAS DE HOJE

INDIRA MARIA ALVES VICENTE

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral refletir acerca do papel da educação física como elemento de promoção à saúde com ênfase em sua atuação nas escolas. Delimitaram-se como objetivos específicos: abordar a educação física escolar à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais; compreender a relação entre epidemiologia, atividade física e saúde; refletir sobre os aspectos comportamentais e a conduta da educação física enquanto prática pedagógica. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, um estudo do tipo bibliográfico, pois tem como escopo a análise crítica e comparativa de algumas obras que tratam do tema, como, por exemplo, Caparroz (2016), Daolio (2018), dentre outros que tratam sobre a temática proposta. Par dos estudos realizados, pode-se concluir que a Educação Física desempenha um papel fundamental na atualidade, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral dos indivíduos. À medida que a sociedade evolui, a importância dessa disciplina transcende a simples prática esportiva, assumindo um papel crucial na promoção da saúde física e mental, no fomento de hábitos de vida saudáveis e na formação de cidadãos mais conscientes e ativos.

**Palavras-chave:** Contemporaneidade. Educação física. Promoção da saúde.

## 1 INTRODUÇÃO

Vive-se em um mundo em constante mudança e a adaptabilidade é uma habilidade que todos precisam. No contexto escolar, uma sociedade em constante mudança exige que os professores sejam mais receptivos às necessidades dos alunos, apoiando-os para enfrentar com mais sucesso os desafios da vida, no qual as políticas educacionais e as diretrizes curriculares enfatizam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos como objetivo fundamental da educação contemporânea. Em particular, a Educação Física é reconhecida por seu valor no desenvolvimento de atitudes e valores positivos que criaram para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (DAOLIO, 2018).

A educação física, enquanto prática de ensino, sintetiza o movimento humano que não pode ser avaliado em nível exclusivo de suas propriedades físicas e biomecânicas, porque há nele toda historicidade do indivíduo. Ao contrário do que muitos acham, a aula de educação física não é momento de diversão e de se passar o tempo, se trata sim de uma disciplina que pode ser divertida de ser executada, mas ela tem regras, objetivos e, sobretudo, muitos desafios (KUNZ, 2017).

A educação física dos dias atuais tem como um dos principais objetivos promover saúde na escola assim como também na vida pessoal de cada aluno, abandonando aquele velho pensamento onde a Educação Física era vista apenas como esportes em si. Com isso, possibilitando diretamente no desenvolvimento no desenvolvimento físico e mental de cada pessoa (SANTANA; COSTA, 2016). Diante dos aspectos supracitados, o presente projeto se propôs a responder a seguinte problemática de pesquisa: Com base nas evidências científicas disponíveis, qual o papel da educação física na promoção da saúde?

Nessa senda, este trabalho tem como objetivo geral refletir acerca do papel da educação física como elemento de promoção à saúde com ênfase em sua atuação nas escolas. Delimitaram-se como objetivos específicos: abordar a educação física escolar à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais; compreender a relação entre epidemiologia, atividade física e saúde; refletir sobre os aspectos comportamentais e a conduta da educação física enquanto prática pedagógica.

Esse estudo se justifica no intuito de fornecer subsídios aos profissionais de educação física, para que estabeleçam uma proposta criativa, inovadora e estimativa para as aulas de Educação Física levando em consideração a Cultura Corporal do Movimento como objeto de estudo da área, tendo como eixo norteador os princípios da promoção a saúde. Outro aspecto que atribui importância à realização desta pesquisa é que os registros aqui levantados são de grande valor para especialistas e para o público em geral que encontrarão elementos para avaliação e planejamento de ações futuras, bem como para a realização de novos estudos.

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, um estudo do tipo bibliográfico, pois tem como escopo a análise crítica e comparativa de algumas obras que tratam do tema, como, por exemplo, Caparroz (2016), Daolio (2018), dentre

outros que tratam sobre a temática proposta.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE

A educação física é uma área de estudo de conteúdo formal nas escolas que é baseada em padrões e abrange a avaliação baseada em padrões e referências. É definido por Gallardo (2019) como um programa sequencial planejado baseado em padrões de currículos e instrução projetado para desenvolver habilidades motoras, conhecimento e comportamento de vida ativa saudável, incluído física, esportividade, autoeficácia e inteligência emocional.

Como disciplina escolar, a educação física tem como foco ensinar às crianças na idade escolar a ciência e os métodos de uma vida fisicamente ativa e saudável. É um caminho para o envolvimento em atividades físicas adequadas ao desenvolvimento projetado para que as crianças desenvolvam sua forma física, habilidades motoras e saúde (CASTELLANI FILHO, 2019).

Nesse viés, Kunz (2017) considera a educação física como disciplina obrigatória e parte integrante da educação geral em todos os ciclos de ensino. É uma disciplina que contribui para o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Também visa fazer com que o educando adquira habilidades físicas e autoconhecimento para habituá-lo a cuidar de sua saúde e qualidade de vida e permitir que ele se adapte a diferentes ambientes ao longo de sua vida

Palma et al., (2017) afirmam que a educação física é um conteúdo educacional usando uma abordagem abrangente, mas fisicamente ativa, que envolve o ensino de habilidades sociais, cognitivas e físicas e a obtenção de outros objetivos por meio do movimento. Essa perspectiva também é enfatizada por Pereira (2018) que afirma que a educação física é a educação pelo físico.

Daolio (2018) enfatiza dois objetivos principais da educação física: (1) preparar crianças e jovens para uma vida inteira de atividade física e (2) envolvê-los na atividade física durante a educação física. Esses objetivos representam os benefícios da educação física para a saúde ao longo da vida, que permitem que crianças e adolescentes se tornem adultos ativos ao longo de suas vidas.

Para garantir a competência na área da educação física e do esporte, é

importante ter uma atitude proativa em relação ao amplo conhecimento decorrente da pesquisa contínua e integrá-lo ao conhecimento prévio e à experiência profissional. Esse é o caminho para o aprimoramento e a satisfação na carreira. Certamente, a pesquisa é uma construção inacabada e diversa: é um aprendizado permanente em termos de interpretação, interpretação e contribuições (DAOLIO, 2018).

Os professores devem se concentrar nas perspectivas de aprendizagem situacional e centrada no aluno, capacitando os alunos por meio da interação em equipe para melhorar as habilidades de pensamento e resolução de problemas em situações de jogo. Como a educação física tradicional se concentra na proficiência de movimentos e habilidades operacionais repetidas, há uma lacuna substancial entre as habilidades e conhecimentos adquiridos e uma competição esportiva do mundo real. O modelo de educação esportiva pode ser usado para ajudar os alunos a aprenderem como participar de competições, o significado de competição justa e desenvolver habilidades de aprendizado ao longo da vida em competições reais (ARAÚJO, 2008).

A importância da educação física na escolarização contemporânea é reconhecida internacionalmente. Palma et al., (2017) observam que, além das habilidades motoras e da aptidão física, a educação física tem um impacto positivo nos alunos em várias dimensões, como habilidades pessoais e sociais, paciência, autoestima e autoconfiança.

Nos modelos tradicionais de ensino da educação física, os alunos são colocados em uma posição relativamente passiva para receber conhecimentos e habilidades fornecidos pelo currículo e o conteúdo do ensino é inflexível, pois ignora as diferenças dos alunos e limita as oportunidades de instrução individual e remediação pelos professores (KUNZ, 2017).

Para abordar a questão com os modelos tradicionais de ensino da educação física, Castellani Filho (2019) sugere modelos de aprendizagem combinada para proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem personalizada para otimizar a qualidade de seu aprendizado nas aulas de educação física, bem como para motivar os alunos a aprenderem.

Esportes e educação física são vistos como configurações que podem melhorar as habilidades de vida dos participantes. O potencial dessas configurações para ensinar habilidades para a vida é baseado em várias razões: esportes e

educação física são de natureza social; existe uma semelhança aparente entre as habilidades necessárias para o desempenho bem-sucedido em esportes e em domínios não esportivos; muitas das habilidades adquiridas em ambientes esportivos e de educação física podem ser femininas para outros domínios da vida; o esporte configura um cenário que privilegia o treinamento e o desempenho, semelhante à escola e ao trabalho; habilidades esportivas e habilidades para a vida são aprendidas da mesma forma, ou seja, por meio de demonstração, modelagem e prática; o esporte é um fator significativo no desenvolvimento da autoestima e percepção de competência dos adolescentes (ULASOWICZ; PEIXOTO, 2014).

Para uma educação aceitável e de resultados dentro da educação física é relevante mencionar que a prática desportiva é um dos pontos principais abordados na escola para a síntese da cidadania, já que é um dos meios que o aluno possui para vivenciar a ludicidade. Juntamente a esta situação, vem o valor do esporte em fomentar a busca por costumes saudáveis desde cedo (GALLARDO, 2019).

Dentre os conteúdos que são estudados em aulas de educação física, o atletismo oferece um grande índice de conhecimentos, que inevitavelmente auxiliariam para essa formação. Como uma modalidade desportiva que engloba várias habilidades motoras em sua prática, o atletismo deveria ser explorado ainda mais como conteúdo nas aulas de educação física, contextualizando de maneira atrativa levando em consideração não somente “o fazer”, mas “o porquê fazer” e o “para que fazer” (PEREIRA, 2017).

Pode-se observar nos estudos de Ferraro (2016) que o papel da educação física, como componente curricular educacional, é diretamente determinado pelas concepções tradicionais de ensino, que surgiram e vigoram até hoje. O objetivo principal e os benefícios obtidos com a educação física são questões controversas na literatura com reivindicações centradas no desenvolvimento pessoal, habilidades sociais, desempenho acadêmico e bem-estar.

Em termos básicos, a educação física tem sido descrita como “educação através do físico”. Consistente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a Educação Física abrange termos como “cultura física”, “movimento”, “motricidade humana” e “esporte escolar” e refere-se a um período de restrição de atividade física dirigido em contextos escolares



(ARAÚJO, 2008).

Além disso, a educação física em todos os níveis de escolaridade visa o sucesso de todos os alunos e contribui, juntamente com outras disciplinas, para a instrução, formação e educação de cada indivíduo. No entanto, a sua implementação requer um elevado nível de formação para todos os professores, melhores condições de ensino (instalações, dimensão das turmas, etc.) e horários substanciais que permitam a descoberta, a prática, a aprendizagem e a transformação (GALLARDO, 2019).

A Educação Física não veio valorizar apenas o físico, mas, contribuir com a formação da personalidade e caráter, pois, cada movimento realizado parte de dentro do ser operante com algum objetivo, seja este, positivo ou negativo. Ressalta-se, contudo, que no atletismo não se pode importar somente com os alunos que possuem uma maior destreza para realizar as atividades propostas, deve-se fazer importante participar do desenvolvimento do aluno em sua formação cultural, e fazendo ele entender o atletismo como uma prática rica em expressões (GALLARDO, 2019).

No entanto, Caparroz (2016) sugere que a simples participação em aulas de educação física não leva automaticamente a resultados positivos. Pode ou não influenciar positivamente o desenvolvimento das habilidades pessoais e sociais dos alunos. Em vez disso, é solicitado que haja uma educação capacitadora que prepare e apoie os alunos para ter sucesso em ambientes de trabalho dinâmicos e colaborativos, onde cooperação, autodireção, autoconfiança e comunicação são competências-chave.

O esporte é frequentemente visto como um elemento de diversão e ediversão. No entanto, é comum ver os participantes colocarem mais ênfase na vitória do que no desenvolvimento de valores como a diversão, o que pode ser devido ao modelo de ensino utilizado. Desta forma, a literatura científica indica que a metodologia utilizada no ensino do esporte, mais especificamente, o atletismo, influencia não só a aprendizagem técnica e tática, mas também as dimensões psicológicas e sociais como o prazer/diversão (PALMA et al., 2017). No entanto, como Daolio (2018) acredita que, quando os indivíduos se divertem, tendem a ser intrinsecamente motivados e tendem a atribuir mais importância ao assunto e, conseqüentemente, aprendem mais. Neste sentido, o prazer suscita

uma reação positiva à participação, permitindo aos pesquisadores praticantes assegurarem uma experiência positiva aos jovens atletas.

No contexto contemporâneo, marcado pela prevalência de estilos de vida sedentários e pelos desafios relacionados à saúde global, a Educação Física se destaca como um meio eficaz de combater o sedentarismo, a obesidade e outros problemas associados ao estilo de vida moderno. Através de atividades físicas regulares, os indivíduos podem desenvolver habilidades motoras, aprimorar a coordenação e fortalecer a capacidade cardiorrespiratória, contribuindo assim para uma qualidade de vida mais elevada (CASTELLANI FILHO, 2019).

### 3 CONCLUSÃO

A par dos estudos realizados, pode-se concluir que a Educação Física desempenha um papel fundamental na atualidade, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral dos indivíduos. À medida que a sociedade evolui, a importância dessa disciplina transcende a simples prática esportiva, assumindo um papel crucial na promoção da saúde física e mental, no fomento de hábitos de vida saudáveis e na formação de cidadãos mais conscientes e ativos.

Os resultados desse estudo permitiram inferir, ainda, que a Educação Física desempenha um papel de suma importância na formação de valores e habilidades socioemocionais. A prática esportiva promove o trabalho em equipe, o respeito, a disciplina e a superação de desafios, preparando os alunos não apenas para a competição esportiva, mas também para os desafios da vida cotidiana. Essas experiências moldam o caráter dos indivíduos, proporcionando-lhes ferramentas essenciais para lidar com situações diversas e desenvolver habilidades sociais importantes.

### 4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Rafael Vieira, **Pedagogia do esporte**: Obstáculos, avanços, limites e contradições. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar), Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO. 2008.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**: a educação física como componente curricular. Campinas, SP, Autores

Associados. 2016.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2019.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

FERRARO, Alcyr Naidiro Fraga. **Educação Física na Bahia: memórias de um professor.** Centro Editorial e Didático da UFBA, 2016.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. **Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho.** São Paulo, Atlas, 2019.

GALLARDO, J. S. P. **Prática de ensino em educação física: a criança em movimento.** São Paulo: FTD, 2019.

KUNZ, E. **Educação física ensino e mudanças.** Ijuí, Unijuí. 2017.

PALMA, A. P. T. V. et al. **Educação Física e a Organização Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Londrina: EDUEL, 2017.

PEREIRA, Ednaldo. **Educação Física: Limites da Formação e Exercício Profissional.** São Paulo, Atlas, 2018.

SANTANA, D; COSTA, C. Educação Física escolar na promoção da Saúde. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento.** V.1, n.1, 2016.

ULASOWICZ, C; PEIXOTO, J. R. P. Conhecimentos Conceituais e Procedimentais na Educação Física Escolar: a importância atribuída pelo aluno. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte,** São Paulo, n.3, 2014.

## A PSICOMOTRICIDADE UTILIZADA COMO FERRAMENTA NA PSICOPEDAGOGIA

IZILDA FERNANDA CELESTINO CRAVO

### RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o uso da psicomotricidade como ferramenta para a prática psicopedagógica. Concluiu-se, através do mesmo, que a interdisciplinaridade é possível, enquanto forma de trabalho, desde que os conhecimentos conscientes e os saberes inconscientes dos profissionais que atuam na equipe possam circular de forma a possibilitar espaços de autoria de pensamento de quem ensina e de quem aprende. Não raro, são encaminhadas para atendimento psicopedagógico, crianças que trazem como queixa algum distúrbio de aprendizagem, pois “não aprendem”. Por meio da bibliografia disponível sobre o assunto, constatou-se que essas crianças apresentam problemas na estruturação e reconhecimento de seu corpo, no uso desse corpo enquanto instrumento de interação com o outro, nos movimentos, nos gestos, nas praxias. Através do conhecimento dos pressupostos da psicomotricidade e do intercâmbio com profissionais desta área, o psicopedagogo pode, com maior habilidade, fazer um diagnóstico diferencial mais preciso e, com os recursos oferecidos por esta disciplina, elaborar planos de atuação adequados a esta demanda específica e frequente. Assim, a articulação entre os diversos conhecimentos das disciplinas e os saberes subjetivos dos profissionais é uma necessidade para que se tenha uma visão ampla e clara do quadro apresentado pelo paciente. Portanto, a psicomotricidade pode e deve ser usada como instrumento de intervenção Psicopedagógica, auxiliando o psicopedagogo tanto na forma de prevenção das dificuldades de aprendizagem, como na forma de tratamento das mesmas. É importante ficar claro que uma noção dualista de corpo, isto é, a ideia de que mente é uma “coisa” e corpo, outra “coisa”, não faz parte do meu entendimento. Vou sempre tratar de **corpomente**, com a intenção de demonstrar a importância do aparato sensorio-motor no aprendizado do movimento, da dança e de qualquer outra área de conhecimento e sua relação com a experiência subjetiva, as expressões de percepções, de emoções, de pensamentos.

**Palavras-chave:** Psicomotricidade, Psicopedagogia, Dificuldades de Aprendizagem, Movimento.

*“A aprendizagem dramatiza-se no corpo a partir da experiência de prazer pela autoria. Sendo a autoria objeto de toda intervenção*

*psicopedagógica e sendo a psicomotricidade a que se ocupa do saber sobre o corpo e seus modos de valer-se, vamos vendo outros laços fraternais”.*

(Alicia Fernández)

## INTRODUÇÃO

Entre as áreas de conhecimento que contribuem para a construção de um ser humano novo condizente com o novo milênio, destacam-se a Psicopedagogia e Psicomotricidade como áreas interdisciplinares.

Essas duas áreas, através de seus pressupostos teórico-práticos, contribuem de forma muito especial para a construção do homem global sem perder de vista sua subjetividade.

À luz da Psicanálise, a Psicopedagogia e a Psicomotricidade entendem o corpo do sujeito entrelaçado em sua história. O corpo em movimento é o objeto de estudos da Psicomotricidade. O movimento do corpo é entendido pela Psicopedagogia como linguagem que expressa o sujeito e denuncia as marcas impressas nele pelos processos de aprendizagem (LOURENÇO, 2017).

Conforme Barreto (2007), equilíbrio, tonicidade, orientação espacial e temporal, esquema corporal, imagem corporal, lateralidade e coordenação motora são estruturas psicomotoras necessárias para que nosso organismo explore o ambiente, perceba-se nesse mesmo ambiente, perceba o outro e, com isso, se desenvolva.

Assim, é comum na prática psicopedagógica a necessidade de trabalhar esses aspectos, que podem se encontrar deficitários em sua estruturação, nas crianças que são encaminhadas porque “não aprendem”, “não param”, “são descoordenadas”, são “hiperativas”, “as que não aprendem nada”, “as desinteressadas” ou as que “vivem no mundo da lua”. Esta é a “queixa-sintoma” com a qual os psicopedagogos se deparam em seu dia-a-dia.

Na visão de Barreto (2007), indispensável veículo de elaboração

psíquica, o corpo é o ser humano e o ser humano é seu corpo. O corpo vivido e aprendido define o sujeito como ser pensante que busca o conhecimento segundo sua história.

Neste sentido, a integração de propostas corporais às atividades de aprendizagem constitui eixo de mudança e de renovação fundamental nos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, o presente trabalho trará em seu bojo pontos de intersecção marcados pela Psicomotricidade e pela Psicopedagogia na intervenção dos problemas de aprendizagem.

Portanto, o objetivo maior é refletir sobre o uso da psicomotricidade como ferramenta para a prática psicopedagógica.

Acredita-se que, para os profissionais da educação, a integração harmônica e dinâmica dessas duas áreas esboça relações dialéticas que transcendem a objetividade e permitem assim compreender o aprendente em todas as suas dimensões no processo de aprender.

A Psicomotricidade nos enriquece com a ideia do fazer e do conhecer com o corpo. Mostrar ou não mostrar a ação. E a Psicopedagogia nos direciona para o, mostrar ou não mostrar o conhecimento.

Entende-se aqui, a psicomotricidade enquanto disciplina calcada na prática da clínica psicomotora (LEVIN, 2003).

Pode-se destacar algumas terapias (psico)motoras, que buscam uma melhora da criança na escola e mesmo em casa, através de 'receitas' que buscam moldar seu comportamento através de exercícios, muitas vezes condicionadores. Traça-se um perfil psicomotor e se espera que a criança esteja dentro de uma média, do 'normal'. Se isso não acontece, inicia-se uma maratona de terapias 'psi', bem como há uma orientação à escola para que haja uma adequação dessa criança no meio escolar (FÁVERO & CALSA, 2016).

Fala-se de um sujeito do desejo e, portanto, não se considera apenas um organismo com necessidades, mas também um corpo que fala, que deseja, sujeitado à palavra. Não se trata, portanto, da aplicação de exercícios que façam com que suas habilidades se desenvolvam, mas de marcas deixadas que estruturam esse sujeito, dando-lhe uma base de sustentação

para sua vida.

Segundo Visca (2016), a Psicopedagogia utiliza-se dos conhecimentos da área da psicomotricidade não para o treino de um organismo, mas sim, como possibilidade de se ter um corpo enquanto instrumento de conhecimento, de articulação do pensamento. Temos nosso corpo para conhecer o outro e para receber o conhecimento desse outro. Esta é a base para o estabelecimento de uma relação ensino-aprendizagem saudável.

Assim, de acordo com Lourenço (2016), o trabalho psicopedagógico à luz da psicomotricidade poderá basear-se em:

- oferecer condições motoras e percepto-cognitivas que possibilitem as condições de realização de uma atividade;
- realização de uma atividade, entendida como a possibilidade de espaços de autoria do pensamento e ressignificação de sintoma.

Fernández (2001) coloca que ambas as disciplinas, Psicopedagogia e Psicomotricidade, ficam nas margens, nos espaços em que não podem interseccionar-se as disciplinas. Margens entre o saber e o conhecer, entre a objetividade e a subjetividade, entre o poder e o não poder. São disciplinas que não acumulam conhecimento e, portanto, vão constantemente se constituindo, se construindo e se subjetivando na objetividade de suas práticas.

É importante ao profissional psicopedagogo perceber os limites da disciplina. Atitude esta esperada de profissionais de todas as áreas do conhecimento. Nem todo psicopedagogo é um psicomotricista e, assim, em alguns casos de atendimento é necessário o encaminhamento para o profissional específico da área da Psicomotricidade. Compreender esse limite parece fundamental para o trabalho interdisciplinar.

Fica evidente a necessidade do psicopedagogo integrar-se com as demais áreas de conhecimento, como a psicologia, a psicomotricidade, a fonoaudiologia, a pedagogia, a psicanálise, a neurologia e a psiquiatria, além de outras, para que se tenha uma visão ampla e clara do quadro apresentado pelo paciente (SCOZ, 2011).

A Psicopedagogia oferece à equipe interdisciplinar, instrumentos para a compreensão do quadro apresentado por uma criança privada de sua

capacidade de aprender. Consequentemente, torna possível uma atuação terapêutica, provinda de várias disciplinas, que nos reporta à possibilidade do sujeito ser autor de seu pensamento, de sua ação, de seu desejo (SCOZ, 2011).

Como metodologia para elaboração do trabalho, foi utilizada a Revisão Bibliográfica, com material já publicado sobre o assunto, como livros, revistas, jornais, artigos em Internet.

## **1 OBSERVANDO E APRENDENDO COM O CORPO**

A abordagem das práticas terapêuticas vem mudando assustadoramente, afastando-se das abordagens puramente verbais das décadas anteriores em relação à ação e realização. Não mais cliente e terapeuta apenas conversam. Desde que as novas abordagens são basicamente experimentais e dirigidas ao corpo, o futuro cada vez mais enfocará o corpo (PENTEADO, 2016).

Novas formas de psicoterapia vêm se desenvolvendo em todos os continentes. São as novas buscas em psicoterapia, que servem de base para a pedagogia e a psicopedagogia.

De acordo com Penteado (2016), já faz alguns anos que elas vêm sendo utilizadas por estudantes e leigos, dando-lhes a convicção de que todo trabalho realizado tem como certeza, a integração corpo e espírito. Não existe espírito sem seu invólucro corporal. Segundo algumas linhas de pesquisa, corpo e espírito são uma unidade, que deve ser utilizada para compreender os novos rumos das técnicas psicoterápicas.

Sem o auxílio da vocalização ou sussurro, sem os sons da laringe, faringe, língua, lábios, dentes, estimulados por gases viajando acima de velocidades críticas, o corpo transmite mensagens àqueles treinados a recebê-las. Acima, abaixo, fonemas, palavras, frases, pronunciamentos, cada um de nossos corpos diz quem, o que, onde, como cada um dos residentes no corpo é, era ou será (PENTEADO, 2016).

O que o corpo revela – pelo menos quando observado por alguém que esteja preparado – são os meandros e as curvas da história pessoal: os



segredos, traumas e triunfos de dias passados. Eles estão corporificados em ligamentos e músculos; expressos na postura. O corpo é a personalidade tornada manifesta e pode ser analisado com tanta segurança quanto a psique, por aqueles que sabem como fazê-lo (PRESTERA e KURTZ, 1989, p. 20).

Hector Prestera e Ron Kurtz (1989) são pioneiros em ler o que o corpo tem a dizer sobre a pessoa. No livro “O corpo revela – um guia para a leitura corporal”, que se tornou um clássico, eles oferecem um manual para decifrar as mensagens codificadas no corpo. À medida que cada vez mais terapeutas entendem que o corpo não mente – enquanto as palavras frequentemente o fazem –, analisar o corpo está se tornando a nova estrada real para o inconsciente – e para todas as outras crenças, sentimentos e recordações que dão forma e organizam o comportamento. Uma vez que se reconheça o elo íntimo entre mente e corpo, a base racional para as terapias do corpo está clara. Nada que os músculos realizem é feito sem a orientação do sistema nervoso central; até os hábitos antigos de movimento e sustentação que moldam o corpo são organizados pelo cérebro. O corpo é a mente tornada manifesta. Trabalhar no corpo é examinar a mente.

O corpo, por sua vez, pode se tornar parte de um elaborado sistema de defesas que a psique cria para proteger-se das agruras da vida. O caráter é a armadura e o corpo é a primeira linha de defesa. No decorrer dos acontecimentos o hábito limita o movimento, diminui a flexibilidade, e por outro lado bloqueia e trunca a nossa experiência, o corpo nos protege contra a experiência plena da vida. As terapias do corpo são uma maneira direta de destruir aquela proteção; de nos abriremos totalmente para a vida (PENTEADO, 2016).

Prestera e Kurtz (1989) tomam essas considerações como um ponto de partida, detalhando os laços entre a mente e o corpo de maneira a torná-los úteis para qualquer um que queira unir mente e corpo em um órgão coeso, um todo.

O corpo não mente. Seu tom, cor, postura, proporções, movimentos, tensões e vitalidade expressam o interior da pessoa. Esses sinais são uma linguagem clara para aqueles que aprenderam a lê-los. O corpo conta coisas sobre nossa história emocional e nossos mais profundos sentimentos, nosso caráter e

nossa personalidade. O caminho oscilante e inconseqüente de um bêbado e o andar leve e gracioso de um bailarino falam tanto do seu movimento através da existência quanto de seu progresso pelo espaço  
(PRESTERA & KURTZ, 1989, p. 21).

Não importa qual o mais importante: o papel do cérebro ou do corpo. O cérebro pode representar ações por imagens; a mão pode pegar, bater, arremessar. Mas isso não importa. Pensar não é mais importante que acariciar. O cérebro representa o que a mão pega, e a mão pega o que o cérebro representa.

Sei que não são iguais, como sei que um coração não é o mesmo que um cérebro. Nem se trata de provar essa igualdade. Mas sei que nada são longe um do outro, desintegrados, divorciados. Apenas fazem sentido quando se solidarizam num todo maior que os integra, como simples para o fenômeno humano: colocar de um lado o espírito e de outro o corpo, separando-os, dissecando-os, reduzindo-os a partes que não interagem. A questão humana vai muito além dos simplismos reducionistas da tradição científica clássica  
(FREIRE, 1991, p.36).

Dessa forma, para uma análise mais detalhada da pessoa se faz necessário observar o que o corpo revela, o que pode ser aprendido sobre uma pessoa observando sua postura e estrutura corporal. É interessante fazer um mapeamento do corpo, parte por parte, dando informação detalhada da relação entre os aspectos físicos do corpo e as emoções e atitudes às quais elas correspondem. E isso deve ser utilizado pelo psicopedagogo e pelo educador, pois o trabalho realizado deve ativar transformações nos níveis físicos, emocional e mental, uma vez que cada nível afeta aos demais. Sentimo-nos melhores quando estamos fisicamente saudáveis, assim como temos melhor chance de permanecermos fisicamente saudáveis se estivermos emocionalmente satisfeitos. O trabalho físico ao desfazer bloqueios pode envolver exercícios sistemáticos como ioga ou bioenergética, uma dieta adequada, intervenção ativa como rolfing, massagem, quiroprática, exercícios para aumentar a consciência e mudar hábitos de postura e movimento, como os modelos de Judith Aston, o trabalho de Feldenkrais ou a técnica de Alexander. Este trabalho é básico. Ele desenvolve a capacidade de lidar com mudanças emocionais e libertar a energia necessária para realizá-las (FELDENKRAIS, 1987).

A transformação profunda é muito mais do que encontrar um papel ou jogos melhores. É uma expansão real do self, a remoção de limites auto-impostos – restrições baseadas em temores irracionais e fracassos da infância. As atitudes às quais eles dão vida devem ser trazidas à consciência, então examinadas e o processo inteiro esclarecido através da autodescoberta perseverante. uma nova base deve ser construída sobre a vitalidade física, atitudes realistas, satisfação emocional e a aceitação da vida. Ao buscarmos crescimento, ao penetrarmos cada vez mais profundamente em nossos sentimentos, ao procurarmos dentro de nós mesmos a fonte e o significado de nossas vidas, nós podemos somente vir a encontrar um infindável reservatório espiritual – inefável, misterioso, e não obstante a base mais segura e verdadeira de nossa existência (PENTEADO, 2016).

O educador deve lembrar que os padrões de uma pessoa sempre contêm dor e medo. Eles são profundos e personificados de muito sofrimento. Fazem-se necessárias habilidade e compaixão, caso se deseje fazer contato com eles e ajudar a dissipá-los. Leva-se tempo nessa realização, eles não cedem facilmente. A imposição não funciona, mas a ternura, o respeito, a compreensão carinhosa e o empenho em ser sincero frequentemente serão o bastante. A força e a coragem são necessárias para libertar-se, pois, basicamente, esses padrões são grilhões que aprisionam o espírito humano. Amarram-nos à nossa auto-preocupação e dolorosamente nos isolam uns dos outros. É primeiramente observando-os, depois compreendendo-os que podemos da melhor maneira começar a libertar uns aos outros de seu domínio.

## **1.1 AS RAZÕES DO CORPO**

O ser humano não se comunica apenas por meio da linguagem verbal, mas também da linguagem corporal, ou seja, a partir de gestos, expressões faciais, olhares, movimentos, postura, emoções, forma de andar, etc. Nos primeiros dias de vida, a criança se faz entender por gestos e, até o início da linguagem verbal, o movimento é a expressão geral de suas necessidades. A profundidade e o valor da intercomunicação humana através

do gesto são de máxima importância para a criança, não apenas em função da relação estreita com suas emoções, como também por ser um meio de transmitir o equilíbrio do estado interior do recém-nascido (FONSECA, 1998). Quando o bebê sente fome ou dor ele torce seu corpo, possibilitando que sua mãe perceba seu desconforto. Através do movimento, do tom, a criança fala por meio de seu corpo. Tais “mensagens corporais” acompanham o indivíduo por toda a sua vida.

De acordo com Lofiego (1995), se como educadores, pensarmos no desenvolvimento da criança de forma integrada, isto é, procurando atender aos aspectos físicos, afetivos, sociais e cognitivos, é necessário que desde a mais tenra idade seja utilizado amplamente o movimento. O movimento consciente pode ser realizado por meio da prática de atividades psicomotoras, como modo de ajudar a criança a se comunicar com o mundo a partir da ação, do movimento e dos gestos, contribuindo para o desenvolvimento pleno e as aprendizagens. Para o autor, o desenvolvimento psicomotor é caracterizado por uma maturação que faz parte do movimento, do ritmo, da construção espacial, do reconhecimento dos objetos, das posições, da imagem do nosso corpo e da palavra (atividade verbo-motriz).

A princípio, a psicomotricidade estava relacionada a uma concepção neurofisiológica, fundamentada na neuropsiquiatria infantil. O interesse de estudiosos da área da psicologia, pedagogia e educação física foram, gradativamente, alterando a perspectiva desse trabalho. Os autores que mais influenciaram os psicomotricistas nesta transformação foram Wallon, Piaget e Lê Boulch que, em suas obras, abordam a formação da inteligência, tornando evidente que esta é gerada através da experiência motriz da criança (FÁVERO & CALSA, 2016).

A vida atual proporciona às crianças um excesso de inatividade. Fávero e Calsa (2016), observando colegas de profissão realizarem um trabalho com dança em crianças de todas as idades há alguns anos, notaram o quanto este problema tem se agravado na atual geração. E alegam que essa falta de atividade tem gerado dificuldades cada vez maiores para realizar movimentos simples, produzindo tensões musculares desnecessárias, rigidez e má postura, entre tantos outros problemas. Fonseca (1995, p. 21) retrata este fato quando afirma que:

[...] a ausência de espaço e a privação de movimento é uma verdadeira talidomida da atual sociedade, continuando na família

(urbanização) e na escola. A não-aceitação da necessidade de movimento e da experiência corporal da criança põe em causa as atividades instrumentais que organizam o cérebro.

Diversos estudos vinculam o desenvolvimento psicomotor à aprendizagem escolar. Furtado (1998) instituiu relações entre o desempenho psicomotor e a aprendizagem da leitura e escrita, e os resultados do seu trabalho apontam que ao promover a ampliação do potencial psicomotor da criança, aumenta-se também as condições básicas para as aprendizagens escolares. Pesquisa desenvolvida por Nina (2000), acerca da organização percepto-motora e a aprendizagem da leitura e da escrita em classes de alfabetização, indica a necessidade de que já a partir da educação infantil sejam oferecidas atividades motoras voltadas para o fortalecimento e consolidação das funções psicomotoras, primordiais para o sucesso das atividades de leitura e escrita.

Pesquisas anteriores, desenvolvidas por Cunha (1999), comprovam a relevância do desenvolvimento psicomotor e cognitivo. A autora averiguou que o desenvolvimento psicomotor é de grande relevância para a aprendizagem da leitura e da escrita e que as crianças com nível superior de desenvolvimento conceitual e psicomotoras são as que apresentam os melhores desempenhos escolares. Ainda sobre este aspecto, Oliveira (2002) desenvolveu um trabalho de reeducação psicomotora com crianças com idade entre sete e onze anos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Os resultados indicaram que a maioria delas obteve melhoria no desempenho escolar.

Entretanto, o que parece simples à primeira vista, pode ser muito complexo, visto que o educador tem dificuldades em diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e também em relacionar a experiência psicomotora como auxílio para as dificuldades apresentadas. Conforme alega Colello (1993, p.18):

[...] as aulas de educação física parecem se restringir à atividades de recreação ou de fortalecimento muscular, nos quais o movimento parece ter um fim em si mesmo. Paralelamente, os professores, em sala de aula, trabalham a motricidade infantil, visando apenas a uma mecânica padronizada de comportamento. Quando a escrita é considerada um ato prioritariamente motor (que não impõe ao aprendiz grandes esforços cognitivos), a maior

preocupação dos alfabetizadores recai no treinamento das habilidades responsáveis pelos aspectos figurativos da escrita (coordenação motora, discriminação visual e organização espacial) [...].

Segundo Fávero e Calsa (2016), para os educadores, o baixo rendimento escolar é a manifestação mais clara das dificuldades de aprendizagem, e pode se valer como indicativo de que a criança manifesta pode vir a manifestar este tipo de dificuldade. A intenção aqui não é afirmar que a psicomotricidade é a resposta para todas as dificuldades de aprendizagem, e nem tão pouco afirmar que um desenvolvimento psicomotor inapropriado pode ser a causa de todas as dificuldades escolares. O que se procura é analisar dentre as inúmeras dificuldades de aprendizagem existentes, aquelas que se relacionam com um baixo desenvolvimento psicomotor. A disgrafia, uma das dificuldades frequentemente apontadas pelos professores, também chamada de “letra feia”, é proveniente, geralmente, da dificuldade de lembrar a grafia correta para representar um determinado som ouvido ou elaborado mentalmente (o indivíduo é capaz de ler e falar, mas não de escrever; tem dificuldades para copiar letras e palavras); portanto, trata-se mais de um problema de execução do que de planificação (TRONCOSO-GUERRERO, 2002). Alguns autores atribuem o motivo dessas dificuldades a fatores sociais, outros a fatores emocionais, e outros, ainda, a atrasos no desenvolvimento psicomotor.

A sociedade requer do indivíduo o domínio da leitura e da escrita. O saber escrever tem uma extensão que vai além da sala de aula e é indispensável para que o indivíduo se integre e se adapte ao meio social. Conforme Guerrero (2002), o fato de o indivíduo não conseguir escrever gera discriminação na escola e em todo o seu meio social. A imprecisão do diagnóstico e a insuficiência do tratamento oferecido pelas instituições escolares a essas crianças, servem como parâmetro da necessidade de estudos nesta área.

Embora diversos autores (LE BOULCH, 1992; LAPIERRE, 1982) tenham demonstrado a relevância da psicomotricidade no desenvolvimento cognitivo, no aprendizado da leitura e da escrita e na formação da inteligência, tradicionalmente, a escola tem dado pouca importância à atividade motora

das crianças. O espaço da atividade infantil fica limitado à visão de que o movimento é algo fundamentalmente motor, separado de qualquer outro setor do desenvolvimento, seja afetivo, cognitivo ou social (COLELLO, 1993).

## **1.2 DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA**

Conforme Barreto (2007), o processo de desenvolvimento motor se revela principalmente através de mudanças no comportamento motor. As crianças de 0 a 6 anos estão primeiramente envolvidas em aprender a como se mover eficientemente. Portanto, a melhor maneira de observar o processo de desenvolvimento motor é através do desenvolvimento progressivo das habilidades de movimentos. Uma variedade de fatores cognitivos, afetivos e motores influenciam e são influenciados pelo desenvolvimento das habilidades de movimento e são importantes de serem estudados.

Os movimentos podem ser divididos em reflexos, quando são involuntários (nos primeiros meses de vida); básicos, necessários ao desenvolvimento posterior de outras habilidades; perceptivo-motor, onde a percepção antecede a resposta motora e é muito importante para o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, já que o excelente funcionamento do cognitivo é fundamental para o aprendizado simbólico e conceitual; habilidades físicas, são elementos que determinam a adequação do desempenho de uma criança; especializados, exigem uma forma motora com alto grau de eficiência (séries mais avançadas); criativos, referem-se ao desenvolvimento motor expressivo e interpretativo (BARRETO, 2007).

## **2 SUGESTÕES DE ATIVIDADES SEGUNDO LABAN**

A aplicação da metodologia de Laban (1978) está atualizada por muitos estudiosos, no mundo todo e no Brasil.

O professor e o psicopedagogo, para experienciar, produzir e analisar os fatores de movimentos, pode fazer algumas atividades, como as que estão sugeridas por Lourenço (2016) a seguir, baseadas na metodologia de Laban.

### **ATIVIDADE 1**

O ponto de partida é o que o corpo é capaz de fazer em termos de ações físicas básicas. O corpo dobra, estica e torce. Sim, são apenas três ações, e, a partir delas, o mundo do movimento acontece. Em um só gesto podemos fazer as três ao mesmo tempo. Por incrível que pareça, a maioria das experimentações corporais, seja na dança ou no esporte, pouco valorizam o torcer, ficamos muito com o dobrar e o esticar, deixando de lado, sem a torção, grupos musculares muito importantes. Nada contra dobrar e esticar, mas é preciso torcer.

Torcer, na maioria das vezes, coloca nosso corpo nas três dimensões ao mesmo tempo. Já que pensamos em “corpomente”, imagine a capacidade de ampliação do espaço do corpo e da mente! Peça para seus alunos experimentarem dobrar, esticar e torcer os braços e tentarem perceber como isso ocorre. Peça, em seguida, para experimentarem a torção com as pernas e depois com o tronco. Incentive agora um bom espreguiçar com o corpo todo. Ao som de uma música ou de um instrumento, proponha a seus alunos que experimentem dobrar, esticar e torcer, locomovendo-se pelo espaço. Pare o som e eles devem ficar como “estátuas”. Faça isso algumas vezes e, quando pararem, faça-os se observarem uns aos outros.

Dê uma pequena pausa. Pergunte como estão se sentindo, se essas formas criadas no espaço “parecem” alguma coisa, se já haviam pensado ou percebido que o corpo dobra, estica e torce.

Sugere-se, também, para esta experimentação, o jogo do espelho **olhos nos olhos**: um aluno em frente ao outro, imitando o que o primeiro faz e vice-versa. A regra é não parar de olhar nos olhos do outro. A partir daí, diga para os alunos dobrarem, esticarem e torcerem. Use músicas ou outros estímulos sonoros.

Incentive o uso do espaço em todos os níveis (alto, médio, baixo), direções e dimensões. Incentive seus alunos a ficarem próximos uns dos outros, depois longe, sem desgrudar o olhar. Proporcione um momento para que formem um duo de dança com alguns movimentos que eles criaram a partir da improvisação. Faça-os mostrarem aos outros colegas.

Observação: Lembre-se, professora, professor, que olhar a criação do



colega não é “reparar”, é para que o aluno aprenda a desenvolver sua capacidade de observação e análise. Essas habilidades devem ser desenvolvidas no sentido criativo da crítica, pois assim, quem está se “apresentando”, se sentirá mais tranquilo para lidar com uma possível vergonha. Ensine que a observação ajuda a aprender como são os movimentos e nos ensina a conhecer o outro, nos ajuda a perceber e a reconhecer significados.

Incentive o ato criativo e valorize o produto apresentado para análise, não existe feio ou bonito. Valorize pontos positivos de cada duo e as criações em grupo, e repita o que não ficou claro.

## 2.1 ATIVIDADE 2

Um modo eficaz e prazeroso de iniciar e incentivar as pessoas à Dança é propor práticas como as denominadas ações corporais.

Estabeleça uma espécie de jogo de **fazer o que seu mestre mandar** e introduza outras ações. Não há quem não as saiba fazer, são atividades conhecidas: sentar, correr, levantar, parar, sacudir, cair, derreter, engatinhar, balançar, deitar, rolar, pular, rodar, empurrar (abra um dicionário e escolha! Porém, escolha ações/palavras do universo cultural do aluno).

Introduza agora **ações contrastantes**: correr – parar, crescer – diminuir, aparecer – sumir, etc.

Pratique também o uso de **ações complementares**: desmanchar – derreter, ruir – desmoronar, fugir – desaparecer, agradar – envolver, etc.

Esses tipos de ação são muito eficazes quando os alunos estudam sinônimos e permitem o perceber as nuances sutis que há no movimento e na dança. Peça agora para seus alunos formarem trios ou quartetos e criarem uma sequência com quatro ou cinco ações (por exemplo, correr, parar, tremer, girar, pular e cair). Os alunos devem escolher as que quiserem. Ajude-os se estiverem sem ideias.

Auxilie cada grupo e faça-os registrarem a sequência (a memória é fundamental, não devemos apenas improvisar aleatoriamente). Todos podem fazer todas as ações, ou cada um uma ação, ou então três alunos fazem duas

ações e os outros, as ações restantes. Faça agora os grupos mostrarem uns aos outros a dança que criaram.

Criações de dança com variações de ações corporais permitem de forma integral a experiência subjetiva e sensorio-motora com as diferentes características das qualidades dos fatores de movimento (fluência, espaço, peso e tempo).

O professor deve sempre tentar acrescentar mais elementos às ações corporais. Por exemplo: andar; andar como: para a frente, cambaleando rapidamente ou andar de Aldo como caranguejo. Rastejar; rastejar como; como cobra, jacaré, minhoca. Rolar; rolar como: como uma folha ao vento, rolar como uma montanha desabando.

Os alunos, com o estímulo de ações corporais, começam aos poucos a se movimentarem sem constrangimento. Faça com que eles percebam que a dança, de qualquer tipo, vem das ações corporais.

Essas atividades são apenas uma amostra muito pequena do que é possível fazer em termos de manifestação de movimentos com a proposta de que o corpo é corpomídia, processando informações constantemente, não passivamente, e que ele é uma totalidade física, intelectual e emocional.

O professor e o psicopedagogo podem desenvolver essas atividades e empregá-las à sua maneira. Refletir também que a dança ou as manifestações de movimento a partir do corpo devem atuar nas escolas, na interface entre dança-arte e dança-educação. Por vezes, dança-arte e dança-educação atuam em gradações diferentes, e, por vezes, concomitantemente. Se, por exemplo, os alunos estiverem estudando a Mitologia Grega e se mostrarem extremamente interessados e motivados a ponto de comentarem com o professor/educador de Dança, por que não criar uma aula ou uma dança com esse tema? Como seriam a deusa da Sorte, a da Fortuna, suas roupas, seus tipos de movimentação, seus caminhos no espaço, seus ritmos? Assim, realiza-se a interdisciplinaridade de Artes Visuais, Teatro, História, Língua Portuguesa, Geografia, Música e... Dança.

## CONCLUSÃO

Espera-se que este trabalho seja uma introdução simples e útil ao que

a estrutura, postura e fisionomia corporal revelam a respeito das pessoas. Para aqueles que podem ver e compreender, o corpo fala claramente, revelando o caráter e a maneira de a pessoa ser no mundo. Revela traumas passados e a personalidade atual, sentimentos expressos e sentimentos ocultos. O olho treinado vê isto e muito mais.

Embora muita informação sobre o que os corpos revelam esteja disponível, não é amplamente conhecida. E, embora alguns usem este conhecimento intensamente, ele não é amplamente utilizado. Desta forma, a intenção neste trabalho foi, também, a de apresentar um esboço básico deste conhecimento, sem uma exposição prolongada. Algo que seja útil quer para o leigo, quer para aqueles que clinicam. Espera-se principalmente enfatizar este aspecto: o corpo revela a pessoa; ele é a pessoa. E deseja-se levar este conhecimento a um público mais amplo.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, L. M. S. **Os equívocos sobre o psicopedagogo**. Disponível em: <<http://www.uol.com.br>>. Acesso em 28 nov. 2016.
- BARRETO, S. J. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 4ª ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2007.
- BARROS, D. R.; NEDIALCOVA, G. T. **A B C da ginástica**. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sport, 2001.
- BÉZIERS, M. M.; PIRET, S. **A coordenação motora: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem**. Tradução de Ângela Santos. Revisão técnica de Lúcia Campello Hahn. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1992.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.
- BUENO, M. J. **Psicomotricidade, Teoria & Prática: estimulação, Educação e Reeducação Psicomotora com Atividades Aquáticas**. São Paulo: Lovise, 2010.
- COLELLO, S. M. G. Alfabetização e Motricidade: Revendo Essa Antiga Parceria. **Cad. Pesq.** São Paulo, n.87, p.58-61, nov. 1993.
- CORRÊA, L. F.; MELO, C. M. **A Psicomotricidade na Educação Infantil**.

Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Psicomotricidade/644359.html>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

CUNHA, M. **Aprenda dançando, dance aprendendo**. 3ª. ed. Porto Alegre: Luzatto, 1999.

FÁVERO, M. T. M.; CALSA, G. C. **As razões do corpo: psicomotricidade e disgrafia**. I Encontro Paranaense de Psicopedagogia - ABPppr, 2003. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/abppprnorte/pdf/a13Favero03.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

FELDENKRAIS, M. **Consciência pelo Movimento**. São Paulo: Summus, 1987.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência Aprisionada - Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. **O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Trad. Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FONSECA, V. da. **Manual de observação psicomotora – significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRANÇA, C. Um novato na Psicopedagogia. In: SISTO, F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1991.

GLAT, R. **Refletindo sobre o papel do psicólogo no atendimento ao deficiente mental: além do diagnóstico**.

Disponível em:  
<<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/refletind.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

GONÇALVES, C. S. **Psicodrama com crianças**. Uma psicoterapia possível. São Paulo: Ágora, 1998.

- GONÇALVES, J. E. **A utilização do lúdico no diagnóstico psicopedagógico.** Disponível em <<http://www.aprender-ai.com>>. Acesso em 09 fev. 2017.
- KURTZ, R.; PRESTERA, H. **O corpo revela** – um guia para a leitura corporal. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1989.
- LABAN, R. **Domínio do movimento.** São Paulo: Summus, 1978.
- LAPIERRE, A. **A reeducação Física.** 6ª ed. São Paulo: Manole, 1982.
- LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor:** do nascimento aos 6 anos. Traduzido por Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- LEVIN, E. **A clínica psicomotora:** o corpo na linguagem. 5ª ed. Trad. Julieta Jerusalinsky. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LOFIEGO, J. L. **Disgrafia:** Avaliação Fonoaudiológica. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.
- LOURENÇO, C. **Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade.** Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Dificuldades-De-Aprendizagem-e-Psicomotricidade/99724.html>>. Acesso em: 28 nov. 2016.
- MOLINARI, A. M. P.; SENS, S. M. **A Educação Física e sua Relação com a Psicomotricidade.** Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT06112013151052.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2017.
- MORENO, J. L. **Psicodrama.** São Paulo: Cultrix, 1997.
- OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade:** Educação e Reeducação. São Paulo: Vozes, 2002.
- PAIN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** 4ª ed., Porto Alegre, 1992.
- PENTEADO, R. **Os Benefícios da Dança para a Coordenação Motora.** Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Os-Beneficios-Da-Dan%C3%A7a-Para-a/56481.html>>. Acesso em: 03 out. 2016.
- RUBINSTEIN, E. **A Especificidade do Diagnóstico Psicopedagógico.** Petrópolis: Vozes, 1996.
- SANTOS, A. S. et al. **O lúdico e a Psicopedagogia.** Artigo Científico. Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2008.
- SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem.** 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem** – Crianças de 8 a 11 anos. 2ª

ed. Bauru: EDUSC, 2006.

TIBA, I. **Disciplina** – Limite na medida certa. 26ª ed. São Paulo: Gente, 1997.

TOZZI, D.; COSTA, M. M.; HONÓRIO, T. **Educação com arte**. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2004.

TRONCOSO-GUERRERO, P. V. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar**. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas. São Paulo – Faculdade de Educação, 2002.

VAYER, P. **O Diálogo Corporal** – a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos. São Paulo: Manole, 1986.

VISCA, J. **Os caminhos da psicopedagogia no 3º milênio**. Disponível em: <<http://www.uol.com.br>>. Acesso em 22 nov. 2016.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

## USO DE TABLETS NO DESENVOLVIMENTO PSICOPEDAGÓGICO

LUCIANE PEREIRA DIAS

### Resumo

A integração de tablets na intervenção psicopedagógica tem revolucionado o campo da educação, oferecendo novos métodos para personalizar o ensino e atender às necessidades individuais dos alunos. Esses dispositivos proporcionam uma plataforma interativa que facilita a adaptação do conteúdo educacional, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível. Além de permitir o monitoramento em tempo real do progresso dos alunos, os tablets introduzem práticas inovadoras como a gamificação, que tornam o aprendizado mais engajador e eficaz. A capacidade de personalização e a promoção da inclusão educacional são aspectos fundamentais que destacam a importância dos tablets na educação moderna.

**Palavras-chave:** tablets, intervenção psicopedagógica, personalização do ensino, gamificação, inclusão educacional.

### Abstract

The integration of tablets in psychopedagogical intervention has revolutionized the field of education by offering new methods to personalize teaching and meet individual student needs. These devices provide an interactive platform that facilitates the adaptation of educational content, promoting a more inclusive and accessible learning environment. In addition to enabling real-time monitoring of student progress, tablets introduce innovative practices such as gamification, which make learning more engaging and effective. The ability to personalize and promote educational inclusion are key aspects that highlight the importance of tablets in modern education.

**Keywords:** tablets, psychopedagogical intervention, teaching personalization, gamification, educational inclusion.

## Introdução

A rápida evolução tecnológica nas últimas décadas tem gerado profundas transformações em diversos setores da sociedade, sendo a educação um dos campos mais impactados por essas inovações. O advento de dispositivos digitais, especialmente os tablets, tem revolucionado a maneira como o ensino é abordado e implementado, oferecendo novas oportunidades e desafios para a prática educacional. Neste contexto, a utilização de tablets como ferramentas de apoio à intervenção psicopedagógica emergiu como uma estratégia inovadora, visando promover um ensino mais personalizado e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

O papel dos tablets na educação moderna transcende o mero uso de tecnologias digitais, refletindo uma mudança paradigmática na maneira como o conhecimento é transmitido e adquirido. Esses dispositivos portáteis proporcionam uma plataforma dinâmica que facilita a integração de diversos recursos multimídia e aplicativos educacionais, permitindo uma abordagem mais interativa e personalizada ao processo de ensino-aprendizagem. A capacidade dos tablets de oferecer experiências educacionais adaptativas e interativas tem sido amplamente reconhecida como um fator crucial para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, especialmente daqueles com dificuldades de aprendizagem.

A introdução dos tablets na intervenção psicopedagógica não apenas amplia as possibilidades de personalização do ensino, mas também introduz novas metodologias e práticas que podem transformar a forma como as intervenções são planejadas e implementadas. A personalização do ensino é uma das vantagens mais significativas proporcionadas por esses dispositivos, permitindo que os educadores adaptem o conteúdo e as atividades às necessidades específicas de cada aluno. Essa abordagem personalizada é fundamental para atender às diversificadas necessidades dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível.



Além da personalização, os tablets oferecem uma gama de ferramentas e aplicativos que facilitam o monitoramento e a avaliação do progresso dos alunos. A capacidade de coletar e analisar dados sobre o desempenho acadêmico em tempo real permite aos educadores ajustarem as estratégias de intervenção de forma mais eficaz e baseada em evidências. A integração de funcionalidades de feedback imediato e relatórios detalhados contribui para uma abordagem mais orientada para resultados, possibilitando ajustes contínuos que atendem às necessidades individuais dos alunos.

Outro aspecto importante da utilização de tablets na intervenção psicopedagógica é a implementação de estratégias de gamificação. Jogos e atividades interativas não apenas tornam o aprendizado mais envolvente e motivador, mas também têm o potencial de desenvolver habilidades cognitivas e sociais de maneira lúdica. A gamificação tem sido associada a melhorias significativas no desempenho acadêmico e na capacidade de resolver problemas, promovendo um ambiente de aprendizagem estimulante e participativo.

Os tablets também desempenham um papel crucial na promoção da inclusão educacional, oferecendo recursos que podem ser adaptados para atender a alunos com diferentes necessidades e deficiências. A acessibilidade proporcionada pelos aplicativos educacionais e ferramentas digitais contribui para um ambiente de aprendizado mais equitativo, permitindo que todos os alunos tenham acesso a recursos e suporte adequados às suas necessidades.

A capacidade dos tablets de facilitar a comunicação e a colaboração entre educadores, pais e alunos é outro benefício significativo. Plataformas online e aplicativos de comunicação permitem a troca de informações e a coordenação de esforços para apoiar o desenvolvimento dos alunos, garantindo que as estratégias de intervenção sejam implementadas de forma consistente e eficaz. Essa colaboração é essencial para o sucesso das intervenções psicopedagógicas, permitindo um alinhamento contínuo entre todos os envolvidos no processo educacional.

A inovação trazida pelos tablets na educação não se limita ao âmbito acadêmico, mas também abrange o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Aplicativos voltados para a promoção da autorregulação emocional e o desenvolvimento de competências socioemocionais oferecem

suporte adicional para o bem-estar dos alunos, ajudando-os a gerenciar suas emoções e a construir relacionamentos saudáveis.

Portanto, a introdução dos tablets no contexto psicopedagógico representa um avanço significativo na prática educacional, oferecendo uma plataforma flexível e adaptável que pode transformar a forma como o ensino é abordado e implementado. A combinação de personalização, monitoramento em tempo real, gamificação, inclusão e suporte socioemocional contribui para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz, alinhado com as necessidades e características individuais dos alunos. A contínua evolução da tecnologia promete ainda mais oportunidades para aprimorar a intervenção psicopedagógica e promover um desenvolvimento educacional mais inclusivo e adaptado às demandas contemporâneas.

### **Benefícios do uso de tablets como ferramenta de apoio à intervenção psicopedagógica**

A utilização de tablets como ferramenta de apoio à intervenção psicopedagógica tem se consolidado como uma estratégia inovadora e promissora na educação moderna. Esses dispositivos portáteis oferecem uma gama de aplicativos e recursos que facilitam a personalização do ensino e a implementação de intervenções psicopedagógicas, proporcionando um ambiente interativo e adaptável às necessidades individuais dos alunos. A integração de tablets no contexto psicopedagógico não apenas amplia as possibilidades de ensino, mas também oferece vantagens significativas em termos de engajamento e eficácia das intervenções.

Uma das principais vantagens dos tablets é a sua capacidade de oferecer recursos multimídia que capturam a atenção dos alunos e tornam o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Estudos têm demonstrado que o uso de aplicativos educacionais pode aumentar o interesse e a motivação dos alunos, principalmente aqueles com dificuldades de aprendizagem (FARIAS; MOREIRA, 2020). Esses dispositivos permitem a criação de atividades interativas que podem ser ajustadas às necessidades específicas de cada aluno, proporcionando um ensino mais individualizado e adaptado às suas características cognitivas e emocionais.

Além disso, os tablets oferecem uma variedade de ferramentas que facilitam a coleta e a análise de dados sobre o progresso dos alunos. Aplicativos de monitoramento permitem aos educadores acompanharem o desempenho acadêmico e identificar áreas que necessitam de intervenção adicional (SILVA; FREITAS, 2018). Essa capacidade de monitoramento em tempo real é particularmente útil para avaliar a eficácia das estratégias de intervenção e fazer ajustes conforme necessário, promovendo uma abordagem mais baseada em evidências e orientada para resultados.

Outra vantagem significativa do uso de tablets é a possibilidade de implementar estratégias de gamificação na intervenção psicopedagógica. Jogos e atividades gamificadas não só tornam o aprendizado mais divertido, mas também podem ajudar a desenvolver habilidades cognitivas e sociais de maneira lúdica e envolvente (OLIVEIRA; SOUSA, 2019). A gamificação tem sido associada a melhorias no desempenho acadêmico e na capacidade de resolver problemas, proporcionando um ambiente estimulante que encoraja a participação ativa dos alunos.

Os tablets também desempenham um papel importante na promoção da inclusão educacional. Eles oferecem acesso a recursos e ferramentas que podem ser adaptados para atender às necessidades de alunos com deficiências ou dificuldades específicas (CARVALHO; LIMA, 2021). Por exemplo, aplicativos de leitura e escrita podem auxiliar alunos com dislexia, enquanto ferramentas de comunicação aumentativa podem ser benéficas para aqueles com dificuldades na expressão verbal. Essa capacidade de personalização e adaptação contribui para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acessível.

A utilização de tablets na intervenção psicopedagógica também pode facilitar a comunicação e a colaboração entre educadores, pais e alunos. Aplicativos de comunicação e plataformas online permitem a troca de informações e a coordenação de esforços para apoiar o desenvolvimento dos alunos (SANTOS; COSTA, 2022). Essa colaboração é essencial para garantir que as estratégias de intervenção sejam implementadas de forma consistente e eficaz, e que todos os envolvidos estejam alinhados em relação às metas educacionais e psicopedagógicas.

Em termos de desenvolvimento de habilidades, os tablets oferecem uma ampla gama de aplicativos que podem auxiliar na melhoria de competências específicas, como a memória, a atenção e a resolução de problemas (MARTINS; PEREIRA, 2020). Ferramentas de estimulação cognitiva e exercícios interativos proporcionam oportunidades de prática e reforço, ajudando os alunos a superarem desafios e a alcançar seu potencial máximo.

Além dos benefícios acadêmicos, o uso de tablets pode contribuir para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Aplicativos que abordam habilidades socioemocionais e promovem a autorregulação emocional ajudam os alunos a gerenciarem suas emoções e a desenvolver competências importantes para o sucesso acadêmico e social (NOGUEIRA; FERREIRA, 2021). Esses recursos são especialmente valiosos para alunos com dificuldades emocionais ou comportamentais, oferecendo suporte adicional para o seu bem-estar.

Portanto, a integração de tablets como ferramenta de apoio à intervenção psicopedagógica oferece uma série de benefícios que vão além da simples inovação tecnológica. A personalização do ensino, a capacidade de monitoramento e análise, a promoção da inclusão e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais são apenas algumas das vantagens que esses dispositivos podem proporcionar. Ao adotar uma abordagem informada e baseada em evidências, os educadores podem maximizar o potencial dos tablets para melhorar a eficácia das intervenções psicopedagógicas e promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos.

### **Aplicativos para tablets voltados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas**

Os aplicativos para tablets voltados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas têm se mostrado ferramentas valiosas no campo da educação, oferecendo abordagens inovadoras para o estímulo e aprimoramento de diversas competências mentais. Esses aplicativos não apenas proporcionam uma interação enriquecedora, mas também permitem uma personalização significativa do processo de aprendizagem, adaptando-se às necessidades

individuais dos usuários e promovendo um desenvolvimento cognitivo mais eficaz. A utilização desses recursos digitais tem sido amplamente estudada e destacada por sua capacidade de oferecer experiências de aprendizagem mais envolventes e dinâmicas, que favorecem o aprimoramento das habilidades cognitivas de maneira interativa e acessível.

A literatura aponta que os aplicativos voltados para o desenvolvimento cognitivo frequentemente incorporam elementos de gamificação e metodologias baseadas em evidências que favorecem a aprendizagem ativa. Estes aplicativos, ao utilizarem jogos e desafios, criam um ambiente estimulante que incentiva a prática contínua e o desenvolvimento de habilidades como a memória, a atenção e a resolução de problemas (OLIVEIRA; SOUSA, 2019). A integração de elementos lúdicos nos aplicativos tem se mostrado eficaz na manutenção do engajamento dos usuários e na promoção de um aprendizado mais profundo e duradouro. O uso de feedback imediato e a possibilidade de ajuste do nível de dificuldade são características que potencializam a eficácia desses recursos, permitindo uma adaptação constante às habilidades e ao progresso dos usuários.

Além de seu caráter lúdico, muitos aplicativos são projetados com base em princípios neuropsicológicos que visam estimular funções cognitivas específicas. Estudos demonstram que a prática regular com aplicativos que desafiam a memória de trabalho, a velocidade de processamento e outras funções executivas pode levar a melhorias significativas em habilidades cognitivas essenciais (SILVA; FREITAS, 2018). Por exemplo, aplicativos que promovem exercícios de memória e atenção são frequentemente utilizados para apoiar o desenvolvimento cognitivo em crianças e adultos, oferecendo atividades que são tanto desafiadoras quanto adequadas ao nível de capacidade do usuário.

Outro aspecto importante é a personalização do ensino proporcionada por esses aplicativos. A capacidade de adaptar o conteúdo e a dificuldade das atividades com base no desempenho do usuário é uma característica que contribui para a eficácia do desenvolvimento cognitivo. De acordo com a pesquisa de Farias e Moreira (2020), a personalização permite que os aplicativos atendam às necessidades específicas de cada indivíduo, promovendo um aprendizado mais eficiente e direcionado. Além disso, a coleta de dados sobre o

desempenho do usuário permite uma análise detalhada das áreas que necessitam de maior atenção, possibilitando ajustes contínuos e uma abordagem mais orientada para os resultados.

O uso de aplicativos para tablets também é destacado por seu potencial em promover a inclusão educacional, uma vez que muitos aplicativos são projetados para atender a diferentes estilos de aprendizagem e necessidades especiais. A possibilidade de ajustar a apresentação dos conteúdos, bem como a utilização de recursos multimídia, contribui para um ambiente de aprendizagem mais acessível e inclusivo (CARVALHO; LIMA, 2021). Aplicativos que oferecem opções de acessibilidade, como leitura em voz alta e ajustes de contraste, são exemplos de como a tecnologia pode ser utilizada para criar um ambiente educacional mais equitativo.

A eficácia dos aplicativos para tablets no desenvolvimento de habilidades cognitivas também está relacionada à capacidade desses recursos de promover um feedback contínuo e um acompanhamento personalizado do progresso. Através de relatórios detalhados e análises de desempenho, os usuários e educadores podem monitorar o avanço em tempo real e identificar áreas de dificuldade, ajustando as estratégias de aprendizagem conforme necessário (SANTOS; COSTA, 2022). Esse feedback constante é crucial para manter o engajamento e para garantir que o aprendizado seja continuamente reforçado e aprimorado.

A literatura indica que a integração de aplicativos para tablets no contexto educacional tem o potencial de transformar a forma como as habilidades cognitivas são desenvolvidas e avaliadas. A combinação de recursos interativos, personalização e feedback imediato oferece uma abordagem inovadora e eficaz para o desenvolvimento cognitivo, beneficiando tanto os alunos quanto os profissionais da educação. À medida que a tecnologia continua a avançar, é provável que novos aplicativos e recursos surjam, oferecendo ainda mais oportunidades para aprimorar o processo de aprendizagem e apoiar o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais.

### **O papel dos tablets no ensino personalizado para crianças com dificuldades de aprendizagem**

A integração dos tablets no ensino personalizado para crianças com dificuldades de aprendizagem tem se mostrado um avanço significativo na abordagem educacional contemporânea, proporcionando novas oportunidades para adaptar e otimizar o processo de ensino às necessidades específicas de cada aluno. Esses dispositivos digitais oferecem uma plataforma flexível e interativa que permite a personalização do conteúdo educacional, facilitando o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes e direcionadas às características individuais de cada criança. A personalização do ensino é fundamental para atender às necessidades diversificadas dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível.

Os tablets são ferramentas valiosas que possibilitam a criação de experiências de aprendizagem adaptativas, permitindo que os educadores ajustem o conteúdo e a dificuldade das atividades de acordo com o progresso e as necessidades dos alunos (SILVA; FREITAS, 2018). A capacidade dos tablets de oferecer recursos multimídia, como vídeos, áudios e imagens, é particularmente útil para crianças com dificuldades de aprendizagem, pois esses recursos ajudam a ilustrar conceitos de forma mais concreta e envolvente. A utilização de aplicativos educacionais adaptativos permite que o ensino seja moldado de maneira mais precisa, oferecendo suporte adicional em áreas onde a criança pode estar enfrentando desafios.

Além disso, os tablets permitem a implementação de atividades interativas que podem ser ajustadas em tempo real com base no desempenho do aluno (OLIVEIRA; SOUSA, 2019). Essa interatividade não apenas mantém o engajamento das crianças, mas também fornece uma abordagem mais centrada no aluno, permitindo que o ensino seja ajustado continuamente para atender às suas necessidades específicas. Por exemplo, aplicativos que oferecem exercícios de reforço em áreas específicas de dificuldade podem ajudar a solidificar a compreensão e a aplicação de conceitos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e direcionada.

A personalização do ensino oferecida pelos tablets também é facilitada pela capacidade de monitorar e avaliar o progresso do aluno de maneira detalhada e contínua. Muitos aplicativos educacionais incluem funcionalidades de acompanhamento que permitem aos educadores e pais observarem o desenvolvimento das habilidades das crianças em tempo real (SANTOS;

COSTA, 2022). Esse monitoramento constante é crucial para identificar rapidamente quaisquer dificuldades e ajustar as estratégias de ensino conforme necessário. A análise de dados sobre o desempenho do aluno pode fornecer insights valiosos para a adaptação do conteúdo e a implementação de intervenções mais eficazes.

A inclusão de recursos de feedback imediato é outra característica que potencializa o uso dos tablets no ensino personalizado. Aplicativos que fornecem feedback instantâneo ajudam as crianças a reconhecerem e corrigir erros rapidamente, promovendo um processo de aprendizagem mais eficiente e autorregulado (CARVALHO; LIMA, 2021). O feedback imediato também contribui para a motivação e o engajamento das crianças, uma vez que elas podem ver os resultados de seus esforços e progresso em tempo real, o que fortalece a sua autoestima e persistência.

Ademais, os tablets oferecem uma gama de ferramentas e aplicativos que são especialmente desenvolvidos para atender às necessidades de crianças com dificuldades de aprendizagem, como dislexia, TDAH e outras condições. Aplicativos que oferecem suporte a leitura e escrita, como softwares de leitura em voz alta e correção ortográfica, podem ser extremamente benéficos para alunos com dislexia, facilitando a compreensão do texto e o desenvolvimento de habilidades de leitura (MARTINS; PEREIRA, 2020). Similarmente, aplicativos que oferecem atividades de treino de atenção e organização podem ajudar crianças com TDAH a desenvolver estratégias para melhorar a concentração e a gestão de tarefas.

O papel dos tablets no ensino personalizado também é evidenciado na promoção da autonomia e da autoeficácia das crianças. Ao utilizar aplicativos que permitem que os alunos trabalhem de forma independente, os tablets ajudam a desenvolver habilidades de autorregulação e gestão do próprio aprendizado (NOGUEIRA; FERREIRA, 2021). Essa autonomia é crucial para o desenvolvimento da confiança e da capacidade de tomar iniciativas no processo de aprendizagem, o que é especialmente importante para crianças com dificuldades de aprendizagem, que podem se beneficiar de oportunidades para assumir o controle de seu próprio progresso.

Em suma, os tablets desempenham um papel significativo no ensino personalizado para crianças com dificuldades de aprendizagem, oferecendo



uma plataforma flexível e adaptativa que permite a personalização do conteúdo e a implementação de estratégias de ensino mais eficazes. A capacidade de monitorar o progresso, fornecer feedback imediato e adaptar as atividades às necessidades individuais dos alunos contribui para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível. A utilização de tablets como ferramentas educacionais continua a expandir as possibilidades para atender às necessidades diversificadas dos alunos e promover um desenvolvimento cognitivo mais eficaz e direcionado.

### **Considerações finais**

A análise do papel dos tablets no contexto da intervenção psicopedagógica e no ensino personalizado revela um panorama promissor, caracterizado pela integração de tecnologias que potencializam e transformam o processo educativo. A evidência empírica e os estudos contemporâneos corroboram a eficácia dos tablets como ferramentas de apoio, destacando suas contribuições significativas para a personalização do ensino, o monitoramento do progresso dos alunos e a promoção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptativo.

Os tablets têm demonstrado ser valiosos na criação de experiências de aprendizagem personalizadas. Ao possibilitar a adaptação do conteúdo e das atividades às necessidades individuais dos alunos, esses dispositivos facilitam um ensino mais direcionado e eficiente. A capacidade dos tablets de integrar recursos multimídia e interatividade permite que os educadores ajustem o nível de dificuldade das tarefas, proporcionando um suporte mais preciso e imediato às dificuldades encontradas pelos alunos. Este grau de personalização é crucial para atender às necessidades específicas de crianças com dificuldades de aprendizagem, oferecendo uma abordagem que pode ser moldada de acordo com o progresso e as características individuais de cada aluno.

Além disso, o uso de tablets possibilita um monitoramento detalhado e contínuo do desempenho dos alunos. A coleta e análise de dados fornecem aos educadores insights valiosos sobre as áreas que necessitam de maior atenção e ajuste. Esta capacidade de acompanhar o progresso em tempo real permite uma abordagem mais orientada para resultados, facilitando a implementação de

intervenções mais eficazes e baseadas em evidências. O feedback imediato proporcionado pelos aplicativos contribui para um aprendizado mais dinâmico e ajustado às necessidades emergentes dos alunos.

A gamificação, frequentemente associada ao uso de tablets, representa outra vantagem importante. A inclusão de jogos e atividades interativas nos aplicativos educacionais não apenas torna o aprendizado mais envolvente, mas também favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais de maneira lúdica. A motivação e o engajamento dos alunos são amplificados por essas abordagens, promovendo um ambiente de aprendizagem estimulante e eficaz. A integração de elementos lúdicos, aliada à personalização e ao feedback imediato, cria um ciclo de aprendizado contínuo que apoia o desenvolvimento das competências essenciais.

O papel dos tablets na promoção da inclusão educacional é igualmente significativo. A capacidade de ajustar e adaptar o conteúdo educacional para atender às necessidades de alunos com deficiências ou dificuldades específicas contribui para um ambiente de aprendizagem mais acessível. Recursos como leitura em voz alta, ajustes de contraste e outras funcionalidades de acessibilidade são exemplos de como a tecnologia pode ser utilizada para superar barreiras e criar um espaço educacional mais equitativo. A personalização oferecida pelos tablets também facilita a inclusão de alunos com diferentes estilos de aprendizagem, permitindo uma abordagem mais adaptada às suas necessidades.

A colaboração entre educadores, pais e alunos é fortalecida pelo uso de tablets, que oferecem plataformas para comunicação e coordenação. Essa colaboração é essencial para garantir que as estratégias de intervenção sejam implementadas de forma consistente e eficaz. A possibilidade de compartilhar informações e estratégias através de aplicativos e plataformas online contribui para um suporte mais integrado e coeso ao desenvolvimento dos alunos.

Em termos de desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, os tablets provêm uma gama de recursos que favorecem o aprimoramento das competências essenciais. Aplicativos voltados para a estimulação cognitiva e a promoção da autorregulação emocional oferecem suporte adicional para o desenvolvimento das habilidades necessárias para o sucesso acadêmico e social. A capacidade dos tablets de proporcionar práticas

contínuas e feedback detalhado contribui para um desenvolvimento mais eficaz e direcionado.

Portanto, a utilização de tablets como ferramenta de apoio à intervenção psicopedagógica e no ensino personalizado se apresenta como uma inovação significativa que, quando implementada de forma informada e estratégica, pode transformar positivamente o ambiente educacional. A integração desses dispositivos tecnológicos no processo educativo promove uma abordagem mais adaptativa, inclusiva e baseada em evidências, otimizando a eficácia das intervenções e o desenvolvimento das habilidades dos alunos. A continuidade do avanço tecnológico e a evolução dos recursos disponíveis auguram novas oportunidades para enriquecer ainda mais o potencial dos tablets na educação, reafirmando seu papel como aliados indispensáveis no suporte ao aprendizado e ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

### **Referências**

CARVALHO, S. M.; LIMA, A. C. Tecnologia assistiva e inclusão educacional. Editora Acadêmica, 2021.

FARIAS, E. T.; MOREIRA, L. F. Tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Editora Universitária, 2020.

MARTINS, J. M.; PEREIRA, A. M. Estimulação cognitiva com tecnologias digitais. Editora Científica, 2020.

NOGUEIRA, R. A.; FERREIRA, C. M. Habilidades socioemocionais e tecnologias educacionais. Editora Educacional, 2021.

OLIVEIRA, P. R.; SOUSA, M. T. Gamificação no contexto educacional: teoria e prática. Editora Educação, 2019.

SANTOS, A. L.; COSTA, F. A. Comunicação e colaboração na era digital. Editora Acadêmica, 2022.

SILVA, D. F.; FREITAS, R. S. Monitoramento do desempenho escolar com tecnologia. Editora Universitária, 2018.

# ALFABETIZAÇÃO PARA A CIDADANIA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA

VALÉRIA SILVA ARAUJO CARRIÃO

## Resumo

O presente artigo aborda a importância da alfabetização para a cidadania e a consciência crítica no contexto educacional contemporâneo. Destaca-se que a leitura e a escrita transcendem o ato de decodificação, envolvendo a interpretação e análise crítica de informações, fundamentais para a formação de cidadãos ativos e conscientes. A educação deve promover o desenvolvimento do pensamento crítico desde a infância, utilizando práticas pedagógicas que incentivem o questionamento e a reflexão. Projetos de leitura voltados para a conscientização social emergem como ferramentas poderosas para empoderar os alunos e conectá-los a realidades diversas, permitindo que se tornem agentes de mudança em suas comunidades. Assim, a integração da alfabetização crítica ao currículo escolar é essencial para a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios do século XXI e contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

**Palavras-chave:** alfabetização crítica, cidadania, leitura, conscientização social, pensamento crítico.

## Introdução

A alfabetização para a cidadania e a consciência crítica emergem como temas de suma importância no contexto educacional contemporâneo, dado o cenário de transformações sociais, políticas e tecnológicas que caracterizam a sociedade atual. A capacidade de ler e escrever vai muito além do simples ato de decodificar palavras; ela envolve a habilidade de interpretar, analisar e criticar as informações disponíveis, que se multiplicam em uma velocidade sem precedentes. Em um mundo inundado por diferentes formas de comunicação e informação, a educação não pode se restringir à transmissão de conteúdos. Ela deve fomentar a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente,

questionar as realidades que os cercam e participar ativamente da vida em sociedade.

A proposta de alfabetização crítica busca, portanto, preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos, conscientes de seus direitos e deveres, e aptos a tomar decisões informadas. Essa abordagem educacional se fundamenta na premissa de que a leitura e a escrita são práticas sociais que têm profundas implicações na vida dos indivíduos. Ao ler e escrever, os alunos não apenas se conectam com o conhecimento, mas também com questões que afetam suas vidas e suas comunidades. Assim, a alfabetização crítica deve ser entendida como um meio de empoderamento, permitindo que os indivíduos desenvolvam uma voz própria e se tornem agentes de mudança em suas realidades.

Desde os primeiros anos de vida, é fundamental que as crianças sejam estimuladas a pensar de maneira crítica. O desenvolvimento do pensamento crítico é um processo gradual que exige a mediação de educadores e familiares, os quais devem criar um ambiente propício à reflexão e ao diálogo. Atividades que incentivam a curiosidade, o questionamento e a análise são essenciais para que os alunos aprendam a discernir entre diferentes perspectivas, a avaliar a veracidade das informações e a formar opiniões fundamentadas. Neste contexto, a leitura de obras que abordam temas sociais e políticos assume um papel central, pois proporciona aos estudantes a oportunidade de se confrontar com realidades diversas e desenvolver empatia em relação ao outro.

Além disso, a interação com as novas tecnologias deve ser integrada às práticas de alfabetização. As plataformas digitais oferecem um vasto leque de recursos que podem enriquecer o processo educativo, mas também exigem que os alunos desenvolvam habilidades críticas para navegar nesse ambiente. A alfabetização digital, portanto, é uma extensão da alfabetização crítica, uma vez que envolve a capacidade de consumir e produzir conteúdo de forma ética e responsável. Assim, é crucial que os educadores se capacitem continuamente para lidar com essas novas demandas, adotando metodologias que integrem a alfabetização crítica ao currículo e promovam a reflexão sobre as implicações sociais da leitura e da escrita.

Diante desse panorama, projetos de leitura voltados para a conscientização social se destacam como uma estratégia pedagógica poderosa.

Ao unir a prática da leitura com a discussão de temas relevantes, esses projetos não apenas incentivam o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também fomentam a formação de uma consciência crítica nos alunos. Através do engajamento em atividades que promovem a análise, o debate e a produção de conhecimento, os estudantes se tornam mais aptos a entender o mundo ao seu redor e a intervir de maneira significativa nas questões que afetam suas vidas e suas comunidades.

Portanto, a alfabetização para a cidadania e a consciência crítica não é apenas uma meta educacional, mas um imperativo ético e social que deve guiar as práticas pedagógicas no século XXI. Em um mundo em constante transformação, a capacidade de pensar criticamente, de agir com responsabilidade e de se engajar ativamente na sociedade é mais importante do que nunca. Ao promover uma educação que valorize a leitura crítica e a conscientização social, estamos investindo na formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios contemporâneos e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

### **Desenvolvimento de pensamento crítico desde a infância**

O desenvolvimento do pensamento crítico desde a infância é um tema de grande relevância na área da educação, uma vez que a formação de crianças capazes de analisar, questionar e avaliar informações é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e consciente. O pensamento crítico, definido como a capacidade de raciocinar de forma clara e racional sobre o que se acredita ou se faz, é essencial não apenas para o aprendizado acadêmico, mas também para a vida cotidiana. Desde os primeiros anos de vida, as crianças são expostas a uma série de experiências que influenciam seu modo de pensar e interpretar o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a interação com adultos, especialmente pais e educadores, desempenha um papel crucial na formação dessa habilidade.

De acordo com Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre em estágios, sendo que cada um deles apresenta características específicas que devem ser consideradas na prática pedagógica. Assim, é importante que os educadores adotem metodologias que estimulem a

curiosidade e o questionamento, promovendo um ambiente em que a criança se sinta à vontade para expressar suas opiniões e dúvidas. O diálogo, a reflexão e a exploração de diferentes pontos de vista são fundamentais nesse processo (Meyer, 2009). Além disso, é essencial que as crianças aprendam a distinguir entre fatos e opiniões, desenvolvendo a capacidade de avaliar a veracidade das informações apresentadas. Para tanto, a promoção de atividades que envolvam pesquisa e análise crítica de textos, imagens e dados é fundamental. A educação para a mídia, por exemplo, é uma estratégia que visa ensinar as crianças a consumirem e produzir conteúdo de forma crítica, reconhecendo a influência dos meios de comunicação em suas opiniões e comportamentos (Mihailidis, 2014).

Além disso, a prática de resolução de problemas, que estimula a criança a pensar de forma crítica e criativa, é uma abordagem pedagógica eficaz. As atividades que envolvem projetos interdisciplinares, em que os alunos são desafiados a encontrar soluções para problemas reais, incentivam a colaboração, o diálogo e a argumentação, habilidades essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico (Wiggins & McTighe, 2005). O papel da família nesse processo não pode ser subestimado. A interação entre pais e filhos, por meio de discussões sobre temas variados, leitura compartilhada e atividades lúdicas, contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico.

De acordo com uma pesquisa realizada por O'Connor e Michaels (2018), o engajamento dos pais em conversas significativas com os filhos está correlacionado com o aumento da habilidade de argumentação e pensamento crítico nas crianças. Portanto, a construção de um ambiente familiar que valorize o diálogo e a reflexão é imprescindível para o desenvolvimento dessas competências. A formação de educadores também é um aspecto crucial a ser considerado. Para que os professores sejam capazes de estimular o pensamento crítico em seus alunos, é necessário que estejam preparados para adotar práticas pedagógicas que incentivem a reflexão e a análise.

De acordo com a pesquisa de Facione (2011), a formação contínua dos educadores em métodos de ensino que promovam o pensamento crítico é fundamental para o sucesso dessa abordagem. Dessa forma, a capacitação dos profissionais da educação deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, visando não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a formação

de cidadãos críticos e reflexivos. O uso de tecnologias digitais na educação também pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento crítico. Plataformas de aprendizado online, redes sociais e outras ferramentas digitais oferecem oportunidades únicas para que as crianças acessem uma vasta gama de informações, mas também exigem que desenvolvam habilidades críticas para avaliar essas informações. Segundo o relatório de Veenema et al. (2017), o uso responsável da tecnologia pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, desde que os educadores guiem os alunos na análise crítica das informações disponíveis.

Por fim, é imprescindível que a promoção do pensamento crítico na infância seja uma preocupação central de toda a comunidade educacional, envolvendo não apenas escolas e famílias, mas também a sociedade como um todo. A construção de uma cultura que valorize a reflexão crítica e o diálogo é essencial para que as crianças se tornem cidadãos ativos e conscientes de seu papel na sociedade. O desenvolvimento do pensamento crítico desde a infância é, portanto, um investimento no futuro, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança e complexidade.

### **Abordagens de alfabetização crítica**

As abordagens de alfabetização crítica têm se tornado uma área de crescente interesse e relevância no campo educacional, pois visam não apenas a habilidade de ler e escrever, mas também a capacidade de interpretar, analisar e criticar diferentes formas de informação, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e participativos. A alfabetização crítica, conforme definida por Freire (2001), envolve a compreensão das condições sociais e políticas que afetam a vida dos indivíduos, permitindo que esses se tornem agentes de mudança em suas comunidades. Essa abordagem desafia a concepção tradicional de alfabetização, que muitas vezes se limita à decodificação de palavras e à reprodução de conteúdos, promovendo uma visão mais ampla e integrada da leitura e escrita como práticas sociais.

A proposta de uma alfabetização crítica envolve o desenvolvimento de habilidades que vão além da simples compreensão textual, incluindo a análise



de diferentes gêneros e formatos, como textos literários, informativos, audiovisuais e digitais. Nesse sentido, a formação de leitores críticos é um processo que deve ser intencional e sistemático, integrando o ensino de habilidades técnicas com a reflexão sobre as implicações sociais e políticas da leitura e da escrita (Gee, 2014). Além disso, a alfabetização crítica deve considerar o contexto em que os alunos estão inseridos. A diversidade cultural e a multiplicidade de vozes presentes na sociedade contemporânea exigem que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para refletir essas realidades.

De acordo com Vasquez (2014), é fundamental que os educadores incorporem narrativas e experiências diversas no currículo, permitindo que os alunos se reconheçam nas histórias que leem e escrevem, fortalecendo sua identidade e senso de pertencimento. Essa abordagem inclusiva promove um ambiente de aprendizagem mais significativo e engajador, no qual os alunos se sintam valorizados e motivados a participar ativamente do processo. As tecnologias digitais também desempenham um papel crucial nas abordagens de alfabetização crítica. O uso de plataformas online e redes sociais oferece novas oportunidades para a criação e compartilhamento de conteúdo, bem como para a interação e colaboração entre os alunos.

De acordo com Buckingham (2015), a alfabetização digital deve ser entendida como uma extensão da alfabetização crítica, uma vez que os alunos precisam aprender a navegar por um vasto oceano de informações, avaliando sua credibilidade e relevância. Isso requer o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, que permitem aos alunos não apenas consumir, mas também produzir conhecimento de maneira responsável e ética. A promoção de um ensino que incorpore essas dimensões da alfabetização crítica é essencial para a formação de cidadãos ativos em uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada. Para que as abordagens de alfabetização crítica sejam eficazes, é necessário que os educadores sejam bem-preparados e capacitados. A formação contínua de professores é um fator determinante na implementação de práticas pedagógicas que promovam a alfabetização crítica. Segundo a pesquisa de Hill e Tyson (2009), a formação de professores em metodologias que integrem a alfabetização crítica ao currículo contribui significativamente para o sucesso dos alunos, uma vez que os educadores se tornam mais confiantes e competentes em ensinar essas habilidades.

Essa capacitação deve incluir a reflexão sobre as próprias práticas e a adoção de metodologias ativas que incentivem a participação dos alunos, como projetos colaborativos, discussões em grupo e análises de textos (Mason, 2016). Por fim, é importante destacar que a alfabetização crítica é um processo contínuo e dinâmico, que deve ser alimentado ao longo de toda a vida do indivíduo. Não se trata apenas de um conjunto de habilidades a ser adquirido durante a educação formal, mas sim de uma prática que deve ser cultivada em diferentes contextos e momentos da vida. A promoção da alfabetização crítica deve envolver a comunidade, as famílias e os diversos espaços sociais, criando uma cultura de leitura e escrita que valorize o pensamento crítico e a participação ativa.

Portanto, as abordagens de alfabetização crítica são essenciais para a formação de indivíduos capacitados a enfrentar os desafios do século XXI, tornando-se agentes de mudança e contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

### **Projetos de leitura para conscientização social**

Os projetos de leitura voltados para a conscientização social emergem como práticas educativas essenciais que visam não apenas desenvolver habilidades de leitura e escrita, mas também promover a reflexão crítica sobre questões sociais, culturais e políticas. Nesse contexto, a leitura se torna uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de interpretar o mundo que os cerca e atuar de maneira consciente na sociedade. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um ato de liberdade e transformação, e os projetos de leitura têm o potencial de fomentar essa transformação ao possibilitar que os indivíduos questionem as injustiças e as desigualdades presentes em seu contexto social.

Ao integrar a leitura de obras literárias e não literárias que abordam temas sociais, esses projetos proporcionam aos alunos a oportunidade de se depararem com realidades diversas, ampliando sua compreensão sobre a pluralidade de vozes e experiências que compõem a sociedade. A literatura, conforme argumenta Bakhtin (1999), é um espaço de diálogo e interação, onde os leitores podem se conectar com outras realidades e desenvolver empatia em

relação ao outro. Assim, ao inserir obras que tratam de temas como desigualdade, preconceito, meio ambiente e direitos humanos, os projetos de leitura contribuem para a formação de uma consciência crítica e reflexiva. Além disso, é fundamental que esses projetos não se limitem à leitura passiva, mas promovam atividades que estimulem a análise, o debate e a produção de conhecimento.

A proposta de leitura crítica, conforme sugere a pesquisa de Moraes (2015), deve envolver a realização de rodas de conversa, debates e produções textuais, onde os alunos possam expressar suas opiniões e reflexões sobre os temas abordados. Essas práticas não apenas enriquecem a experiência de leitura, mas também fortalecem a capacidade dos alunos de argumentar, escutar e respeitar diferentes pontos de vista, habilidades essenciais para a convivência em sociedade. O papel do educador é crucial na condução de projetos de leitura voltados para a conscientização social. O professor deve atuar como mediador, criando um ambiente acolhedor e estimulante, onde os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas ideias e experiências.

De acordo com Zibetti (2016), a formação contínua dos educadores é fundamental para que possam desenvolver práticas pedagógicas que integrem a leitura crítica ao currículo escolar, considerando as especificidades e os interesses dos alunos. Além disso, é importante que os educadores se mantenham atualizados em relação às obras literárias e aos temas sociais contemporâneos, garantindo que os projetos de leitura estejam alinhados com as realidades e os desafios enfrentados pelos alunos. A interdisciplinaridade é outro aspecto relevante a ser considerado na elaboração de projetos de leitura para conscientização social. Ao articular diferentes áreas do conhecimento, como história, ciências sociais e artes, esses projetos possibilitam uma abordagem mais ampla e integrada das questões sociais. Segundo a pesquisa de Gatti (2014), a interdisciplinaridade enriquece o processo de aprendizagem, permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre os conteúdos estudados e as realidades sociais, favorecendo uma compreensão mais profunda e crítica.

Por fim, os projetos de leitura devem ser vistos como uma oportunidade de engajamento comunitário, onde a escola se conecta com a comunidade local, promovendo a troca de saberes e experiências. A participação da comunidade nas atividades de leitura, seja por meio de encontros com autores, oficinas de

contação de histórias ou eventos literários, enriquece o projeto e fortalece os laços entre a escola e o entorno. De acordo com a pesquisa de Lopes (2017), a interação entre escola e comunidade é fundamental para a formação de uma cultura de leitura, contribuindo para a conscientização social e a promoção da cidadania ativa.

Portanto, os projetos de leitura voltados para a conscientização social se configuram como uma prática educativa transformadora, que vai além da simples aquisição de habilidades de leitura e escrita. Eles têm o potencial de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, promovendo a reflexão sobre questões sociais relevantes e estimulando o engajamento em ações que visem a transformação social.

### **Considerações finais**

As considerações finais sobre o tema da alfabetização para a cidadania e consciência crítica revelam a importância de promover um desenvolvimento educacional que transcenda as habilidades básicas de leitura e escrita. A formação de cidadãos críticos e conscientes é um imperativo nas sociedades contemporâneas, onde a informação circula de maneira intensa e muitas vezes descontextualizada. Projetos de leitura voltados para a conscientização social, aliados a abordagens de alfabetização crítica, emergem como estratégias fundamentais para equipar os alunos com as ferramentas necessárias para navegar por esse mar de informações e participar ativamente na sociedade.

A infância é uma fase crucial para a formação do pensamento crítico, e as experiências educativas devem ser cuidadosamente estruturadas para estimular a curiosidade, o questionamento e a reflexão. É essencial que educadores e familiares trabalhem juntos para criar um ambiente propício à exploração intelectual, onde as crianças se sintam seguras para expressar suas opiniões e dúvidas. A construção de diálogos significativos entre adultos e crianças, bem como a promoção de atividades que incentivem a análise crítica de diferentes fontes de informação, contribui para o desenvolvimento de habilidades que são vitais para a formação de uma consciência crítica.

Além disso, a educação deve ser inclusiva e adaptável, respeitando a diversidade cultural e as múltiplas vozes presentes na sociedade. A incorporação de narrativas que reflitam a realidade dos alunos enriquece o processo educativo

e fortalece a identidade dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa. As tecnologias digitais também devem ser vistas como aliadas nesse processo, pois oferecem novas formas de engajamento e acesso à informação, mas exigem que os alunos desenvolvam habilidades críticas para avaliar o conteúdo consumido.

A formação contínua dos educadores é outro aspecto crucial a ser considerado. Para que os professores possam integrar efetivamente a alfabetização crítica em suas práticas, é necessário que recebam formação específica que os prepare para lidar com as demandas contemporâneas. Isso inclui a utilização de metodologias ativas que incentivem a participação dos alunos e promovam a reflexão crítica.

Em última análise, a promoção da alfabetização crítica e do desenvolvimento do pensamento crítico desde a infância deve ser uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade. Escolas, famílias e a sociedade em geral têm papéis interdependentes na construção de um ambiente que valorize o diálogo, a reflexão e a ação. A formação de cidadãos críticos e conscientes não é apenas uma meta educacional, mas uma necessidade social, pois indivíduos capacitados a questionar, analisar e atuar sobre as questões que os cercam são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Portanto, o investimento em projetos de leitura e em práticas educativas que promovam a conscientização social deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, pois esses esforços contribuirão para a formação de uma geração de cidadãos que não apenas consomem informação, mas que também a questionam e a utilizam para promover mudanças positivas em suas comunidades.

### **Referências**

BAKHTIN, M. M. A Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BUCKINGHAM, David. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press, 2015.

FACIONE, P. A. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae: California Academic Press, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. *Formação de Professores: desafios contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2014.

GEE, James Paul. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. 2. ed. Nova York: Routledge, 2014.

HILL, N. R.; TYSON, D. F. Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology*, v. 45, n. 3, p. 740-763, 2009.

MASON, J. A. Using Critical Literacy to Engage in Activism. *Reading Horizons*, v. 55, n. 2, p. 39-58, 2016.

MEYER, J. *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. New York: Routledge, 2009.

MIHAILIDIS, P. Media Literacy in Higher Education: A Comprehensive Approach. *Journal of Media Literacy Education*, v. 6, n. 1, p. 5-13, 2014.

MORAIS, A. S. Práticas de leitura crítica na formação de leitores: desafios e possibilidades. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 3, p. 721-734, 2015.

O'CONNOR, C.; MICHAELS, S. A. When is dialogue "dialogic"? *Human Development*, v. 61, n. 4, p. 259-267, 2018.

PIAGET, J. *A epistemologia genética*. São Paulo: Editora Vozes, 1976.

VASQUEZ, V. M. *The Power of Stories: A Critical Approach to Literacy Development*. New York: Routledge, 2014.

VEENEMA, S. et al. *The Future of Learning: An Agenda for Global Action*. New York: UNESCO, 2017.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. *Understanding by Design*. Alexandria: ASCD, 2005.

ZIBETTI, M. C. Formação continuada de professores: um desafio para a educação contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 900-926, 2016.

## LUDICIDADE: BOAS SITUAÇÕES DE ENSINAGEM

SUZANE CIRERA MARQUES REQUENA

### RESUMO

Quando o tema é boas situações de aprendizagens/ ensinagens, o primeiro recurso pedagógico que recomendado é a ludicidade, onde tem estreita relação com os jogos, as brincadeiras, as músicas, a leitura, entre outros que podem ser considerados simples, porém é possível envolver o aluno fazendo com que seja possível a apropriação de conceitos.

Palavras-chave: Aluno. Matemática. Dificuldades de aprendizagem.

### DESENVOLVIMENTO

[...] constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução de problemas e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações [...] podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes – enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório – necessárias para aprendizagem da Matemática (BRASIL, 1998, p. 46-47).

Quando o docente propõe e planeja com intencionalidade jogos e brincadeiras para sua turma, certamente há maiores possibilidades de atingir vários alunos e não somente aquele que tem discalculia ou mesmo dificuldade de consolidar conceitos, mas tornará possível por meio da interação promover a afetividade entre o grupo e consigo mesmo, fator que funciona como mola propulsora para aquisição de saberes. Conforme pontua Kishimoto (2002):

As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente.(KISHIMOTO, 2002, p.96)

Muito importante pensar na matemática para crianças pequenas na educação infantil, onde abrangem os estão em creches também devem ser considerado, pois é uma área que se inicia na vida das pessoas na mais tenra idade, ou seja, a criança deve ser estimulada para o mundo dos cálculos ainda no berçário. Neste sentido Wynn (1992 apud Bastos, 2006, p.197) “demonstrou que crianças podem realizar cálculos simples em torno dos seis meses de idade”, deste modo pode-se considerar a importância de planejamentos capazes de contribuir no desenvolvimento lógico- matemático em todas as etapas da educação básica que tem início na educação infantil, contudo de maneira concreta, já que crianças menores precisam do concreto para que possa compreender, pois:

Diferentes sistemas neurais contribuem para a aprendizagem matemática, um deles é o sistema verbal. Ele parece armazenar fatores numéricos, além de informações aprendidas verbalmente por repetição, como poesia: sustenta o saber de contar e os conhecimentos numéricos aprendidos por repetição, como as tabelas de repetição. Se uma criança com discalculia também tiver dislexia, e se a disléxica tiver base fonológica, o sistema neural afetado talvez seja o sistema verbal que sustenta a contagem e os cálculos (GOSWAMI, 2004, p.179, apud FARRELL, 2008, p. 74).

O professor ao trabalhar com jogos e brincadeiras é capaz de suscitar nos discentes algo que está ligado ao processo de ensino e aprendizagem: a motivação. Para Vigotsky (1989, p.84) “As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surgem da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade”.

A autora Kishimoto enfatiza que:

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola”. (1994, p. 13).



Neste sentido, as colocações de Ronca vão ao encontro das concepções da autora:

O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidades, ou cria condições mentais para sair de enrascadas, e ela vai então, assimilando e gastando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo. (RONCA,1989, p.27).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil, um dos documentos imprescindíveis para nortear o trabalho docente com a criança de zero a cinco anos, assevera:

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro) jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos da criança por meio da atividade lúdica. (RCNI, 1998, v1.p.28).

Considerando as dimensões do desenvolvimento, é importante frisar o quanto influencia no desenvolvimento do aluno questões relacionadas com a imagem positiva de si, neste caso: “as atividades lúdicas, através das brincadeiras favorecem a autoestima das crianças ajudando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa” (RCNI,1998, v1. p.27).

Focando na educação infantil, o brinquedo geralmente tem seu dia na rotina escolar, pois todos os alunos certamente possuem um que tem maior valor sentimental e ao levar para a escola e compartilhar com os amigos conseguem mostrar um pouco de si e conhecer mais seus pares, mas para além disso:

...se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-lo. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil...”. (KISHIMOTO, 1996: p.36).

Como visto, na educação infantil o brincar é bem mais abordado que no ensino fundamental, etapa considerada mais séria e que depende conteúdos passados em lousa, papéis e até mesmo para efetivar tal seriedade e importância os professores aplicam provas para verificar e monitorar a aprendizagem, contudo, todas as ações pensadas para os menores também devem ser estendidas para os maiores, pois na brincadeira e no jogo devidamente planejado e pensado com direcionamento, podem ser meio de introduzir, aprofundar ou mesmo consolidar conceitos, principalmente para os alunos que ainda precisam do apoio do concreto para estabelecer compreensão. “O lúdico torna-se válido para todas as séries, porque é comum pensar na brincadeira, no jogo e na fantasia, como atividades relacionadas apenas infância. Na realidade, embora predominante neste período, não se restringe somente ao mundo infantil”. Ronca, 1989, p.99.

Infelizmente, “O brinquedo, o jogo, o aspecto lúdico e prazeroso que existem nos processos de ensinar e aprender não se encaixam nas concepções tradicionalistas da educação”. Kishimoto, 1994, p. 134. Assim torna-se urgente repensar nas práticas educativas, pois Novaes (1992, p.28) afirma que “O ensino, absorvido de maneira lúdica, passa adquirir um aspecto significativo e efetivo no curso de desenvolvimento da inteligência da criança”.

A fase da educação infantil e ensino fundamental também tem importante especialista que pode apoiar o professor polivalente, geralmente responsável por buscar estratégias para o avanço dos alunos. Este é o professor de educação física, que de acordo com os PCNs de Educação Física (vol. 7. 1997, p.36) “As situações lúdicas competitivas ou não, são contextos favoráveis de aprendizagem, pois permitem o exercício de uma ampla gama de movimentos, que solicitam a atenção do aluno na tentativa de executá-la de forma satisfatória”.

As crianças já vivenciam muitas cobranças na rotina de suas vidas: são cobradas na escola pelos professores; em casa, por seus pais; na expectativa social de gerarem uma sociedade mais justa. Os jogos acabam sendo uma importante válvula no exercício da liberdade e autodescoberta infantil. (COZAC, 2001, p.31).

Pensando em boas situações de aprendizagem pelo jogo é preciso avaliar se:

- Trabalham com representações virtuais de maneira coerente.
- Dispõem de grandes quantidades de informações que podem ser apresentadas de maneiras diversas (imagens, texto, sons, filmes, etc.), numa forma clara objetiva e lógica.
- Exigem concentração e uma certa coordenação e organização por parte do usuário.
- Permite que o usuário veja o resultado de sua ação de maneira imediata facilitando a autocorreção (afirma a autoestima da criança);
- Trabalham com a disposição espacial das informações, que em alguns casos pode ser controlada pelo usuário.
- Permitem um envolvimento homem-máquina gratificante.
- Têm uma paciência infinita na repetição de exercícios.
- Estimulam a criatividade do usuário, incentivando-o a crescer, tentar, sem se preocupar com os erros. (PIAGET apud RIZZI, 1997):

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico é grande aliado dos docentes, afinal se nos seus planejamentos é comum pensar na avaliação como algo sistemático, processual que se dá por meio de observações, a brincadeira é um instrumento excepcional para que possa avaliar seus alunos, pois “A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças oferecendo-lhe material adequado, assim como espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacional”. (1998 V1, p.29).

Em suma, o lúdico deve ser usado em todos os anos escolares, considerando obviamente o que é ou não adequado para cada faixa etária, assim pode contribuir em todos os processos de ensino, desde a introdução à avaliação de conceitos aprendidos, dando ao educando a percepção que a escola tem outros objetivos senão o ensinar.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, José Alexandre. Discalculia: transtorno específico da habilidade em matemática. In: ROTTA, Newra Tellechea. Transtornos de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ – Brasília: MEC/SEF, 1998. V1 introdução.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 142p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais./ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC/SEF, 1997. V.7

COZAC, José Ricardo, Sociointeracionismo. Revista do Professor. Teorias que embasam o comportamento lúdico da criança, v. 17, n. 66, abr./jun. 2001.

FARRELL, M. Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: Estratégias educacionais em necessidades especiais, guia do professor. 1ª. Ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1999.

KISHIMOTO, Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil . São Paulo: Pioneira, 1994.

KAMII, Constance. 1987. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget por atuação. Campinas: 6 ed..Papirus; 124p.

LUCION, C. S. Dificuldades de aprendizagem: formação conceitual e intervenções no contexto escolar. In: IV Simpósio Nacional. VII Fórum Nacional de Educação. Currículo, formação docente, inclusão social, multiculturalidade e ambiente, 2006. 14p.

NOVAES, J .C . Brincando de Roda : Rio de Janeiro : Agir, 1992

OLIVEIRA . Vera Barros ( Org. ) O Brincar e a Criança : Petrópolis : Vozes, 1996.

OLIVEIRA, Z. M. Creches : Crianças, Faz de Conta & Cia. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_.et. al. Psicologia na Educação. São Paulo : Cortez, 1991.

PERRENOUD, Phillipe. Escola e Cidadania: O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre, Artmed, 2005.

RANGEL, Ana Cristina Souza. Educação Matemática e a construção do número pela criança: Porto Alegre, 1992.

RIZZI, Leonor e Haydt, Regina Célia. Atividades lúdicas na educação da criança. Ed. Ática, 6º edição, Série Educação. 1997.

RONCA, P.A.C. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo: Edisplan, 1989.

ROMAGNOLLI, G. C. Discalculia: um desafio na Matemática. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Distúrbios de Aprendizagem) Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008.

SANTOS, B. S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, T. C. C. As consequências da discalculia no processo de ensino aprendizagem da matemática. Monografia (Matemática) Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, 2010.

SUTHERLAND, P. O desenvolvimento cognitivo atual. Lisboa: Instituto Piaget. 1996.

VYGOTSKY, H. Do Ato ao Pensamento. Lisboa: Moraes, 1979.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente . São Paulo : Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem . São Paulo: Ícone / Edusp , 1988

Vygotsky, L. S. (1979) –Pensamento e linguagem. Lisboa: Edições Antídoto.

\_\_\_\_\_. Ludicidade. Veer & Valsiner, p. 373, 1996.

WINNICOTT, D. W. A Criança e seu mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. O Brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Autor: Soraya M. Marques

WALLON, Henri. Origens do pensamento na criança. São Paulo: Manieie 1989.

\_\_\_\_\_. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Editorial Estampa 1975.

# A LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

VIVIANE DA CRUZ ALCÂNTAR SILVA

## Resumo

O presente artigo explora a importância do desenvolvimento do raciocínio lógico por meio de atividades lúdicas, jogos matemáticos e estudos de caso no contexto educacional contemporâneo. Destaca-se que a utilização dessas metodologias favorece um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, contribuindo para o engajamento dos alunos e a construção de conhecimentos significativos. Os jogos matemáticos são apresentados como ferramentas eficazes que não apenas facilitam a compreensão de conceitos matemáticos, mas também promovem habilidades críticas como o pensamento estratégico e a criatividade. Além disso, os estudos de caso são abordados como uma forma de conectar a teoria à prática, estimulando a análise crítica e a resolução de problemas em contextos reais. A formação continuada dos educadores é enfatizada como um aspecto essencial para a implementação bem-sucedida dessas metodologias, visando a formação integral dos alunos e a construção de competências necessárias para o século XXI.

**Palavras-chave:** raciocínio lógico, atividades lúdicas, jogos matemáticos, estudos de caso, formação de professores.

## Introdução

A educação contemporânea enfrenta diversos desafios em um mundo cada vez mais complexo e interconectado. Nesse cenário, a busca por metodologias de ensino que promovam a formação integral dos alunos é mais relevante do que nunca. O desenvolvimento do raciocínio lógico, uma habilidade essencial para a resolução de problemas, a tomada de decisões e a criatividade, deve ser uma prioridade no currículo escolar. Para alcançar essa meta, as práticas pedagógicas tradicionais precisam ser reavaliadas e adaptadas a novas abordagens que estimulem a aprendizagem ativa e a participação dos

estudantes. Nesse contexto, atividades lúdicas, jogos matemáticos e estudos de caso emergem como estratégias pedagógicas eficazes, proporcionando experiências de aprendizagem mais ricas e significativas.

Os jogos matemáticos, que historicamente têm sido utilizados como ferramentas didáticas, vão além do simples entretenimento, servindo como meio para a construção do conhecimento matemático. Eles possibilitam um ambiente de aprendizagem onde os alunos podem explorar conceitos, experimentar diferentes estratégias e desenvolver habilidades críticas de maneira envolvente. O caráter lúdico dessas atividades favorece a motivação e o engajamento dos estudantes, permitindo que eles se sintam mais à vontade para participar das aulas e interagir com seus colegas. A ludicidade, portanto, se torna um elemento chave no processo de ensino-aprendizagem, tornando a matemática uma disciplina mais acessível e menos intimidadora.

As atividades lúdicas não se limitam apenas ao ensino da matemática; elas podem ser integradas a diferentes áreas do conhecimento, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de habilidades interdisciplinares. O uso de jogos e brincadeiras no processo educativo contribui para o fortalecimento da curiosidade, da criatividade e da capacidade de colaboração entre os alunos. Esses elementos são essenciais não apenas para a aprendizagem acadêmica, mas também para a formação de cidadãos críticos e capazes de trabalhar em equipe, habilidades cada vez mais demandadas no mercado de trabalho contemporâneo.

Por outro lado, os estudos de caso se destacam como uma metodologia que conecta a teoria à prática, permitindo que os alunos analisem situações reais ou simuladas em um contexto educativo. Essa abordagem estimula o pensamento crítico, a análise de problemas e a tomada de decisões, fundamentais para a formação de um profissional qualificado e consciente de sua atuação social. Ao trabalhar com estudos de caso, os alunos são convidados a discutir e refletir sobre questões relevantes, desenvolvendo uma compreensão mais profunda dos conteúdos abordados e de suas implicações na vida real.

Diante desse panorama, é essencial que os educadores sejam capacitados e motivados para implementar essas metodologias em suas práticas pedagógicas. A formação continuada dos professores, o acesso a materiais didáticos adequados e a troca de experiências entre os educadores são aspectos

cruciais para garantir a efetividade dessas abordagens. Além disso, é necessário um planejamento cuidadoso para que as atividades lúdicas, os jogos matemáticos e os estudos de caso sejam integrados ao currículo de forma coerente e significativa.

Portanto, a introdução de práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade e a contextualização no ensino da matemática é uma estratégia promissora para a educação do século XXI. Ao proporcionar experiências de aprendizagem mais dinâmicas, os educadores podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades essenciais nos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança. A combinação de jogos matemáticos, atividades lúdicas e estudos de caso representa um caminho enriquecedor para transformar o ensino e a aprendizagem, tornando-as mais relevantes, inclusivas e, acima de tudo, prazerosas.

### **Jogos matemáticos como ferramentas didáticas**

Os jogos matemáticos têm se mostrado ferramentas didáticas eficazes na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades matemáticas em diferentes faixas etárias. A utilização de jogos na educação não é uma prática recente; pelo contrário, sua aplicação remonta a séculos, mas sua relevância ganhou destaque nas últimas décadas devido a um crescente reconhecimento do papel lúdico no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018). De acordo com Ferreira (2016), os jogos oferecem um ambiente propício para a prática e a consolidação de conceitos matemáticos, possibilitando que os alunos experimentem e explorem diferentes estratégias de resolução de problemas. Essa abordagem interativa não só motiva os estudantes, mas também permite que eles compreendam melhor as operações matemáticas, já que o jogo oferece um contexto real e significativo para a aplicação de tais operações.

A utilização de jogos matemáticos em sala de aula também favorece a inclusão e a diversidade de estilos de aprendizagem. Segundo Piaget (1976), a aprendizagem se dá por meio da interação do sujeito com o meio, e os jogos proporcionam essa interação de forma dinâmica e contextualizada. Silva (2020) complementa essa ideia, ressaltando que os jogos permitem que alunos com diferentes níveis de habilidade se envolvam em atividades que desafiem suas



capacidades, ao mesmo tempo em que promovem a cooperação e o trabalho em equipe. Isso é especialmente importante em um ambiente escolar onde a diversidade de habilidades e ritmos de aprendizagem é uma realidade. O uso de jogos, portanto, pode auxiliar os educadores a atenderem a essa diversidade, proporcionando oportunidades de aprendizagem mais equitativas.

Além de promover a inclusão, os jogos matemáticos também podem ser uma estratégia eficaz para desenvolver o pensamento crítico e a criatividade dos alunos. De acordo com o trabalho de Almeida (2019), jogos que envolvem raciocínio lógico e estratégia incentivam os alunos a pensarem criticamente, avaliar opções e prever consequências. Essa habilidade é fundamental não apenas nas disciplinas de matemática, mas também em outras áreas do conhecimento e na vida cotidiana. Além disso, o desenvolvimento de estratégias para vencer um jogo pode impulsionar a criatividade dos alunos, pois eles são levados a encontrar soluções inovadoras para os desafios propostos. Os jogos, portanto, não se limitam a ensinar conteúdos específicos; eles também contribuem para a formação de competências gerais que são valorizadas no século XXI.

O aspecto lúdico dos jogos não deve ser subestimado, pois a diversão é um elemento motivador fundamental para a aprendizagem (DOLABELA, 2017). A motivação intrínseca gerada pelo jogo pode resultar em um maior envolvimento dos alunos nas atividades matemáticas, fazendo com que eles se sintam mais dispostos a participar e a aprender. Uma pesquisa realizada por Santos e Lima (2021) evidenciou que a inclusão de jogos matemáticos nas aulas resultou em um aumento significativo no interesse dos alunos pela disciplina, além de melhorias nas suas habilidades de resolução de problemas. Este resultado reforça a ideia de que o prazer e a diversão no aprendizado podem levar a um desempenho acadêmico superior.

Entretanto, para que os jogos matemáticos sejam verdadeiramente eficazes como ferramentas didáticas, é fundamental que os professores estejam adequadamente preparados para sua implementação. É necessário que os educadores conheçam os diferentes tipos de jogos disponíveis, suas potencialidades e limitações, e como integrá-los de maneira adequada ao currículo. De acordo com o estudo de Oliveira e Cardoso (2019), a formação continuada dos professores é um elemento crucial nesse processo. A pesquisa

indica que educadores que participaram de cursos de formação focados na utilização de jogos em sala de aula demonstraram uma maior confiança e competência na aplicação dessa metodologia, resultando em experiências de aprendizagem mais ricas e significativas para os alunos.

Portanto, os jogos matemáticos emergem como uma abordagem pedagógica poderosa, capaz de transformar o ensino da matemática em um processo mais dinâmico, inclusivo e prazeroso. Sua implementação requer não apenas um entendimento profundo de suas características e benefícios, mas também um comprometimento dos educadores em formar ambientes de aprendizagem que valorizem a interação, a criatividade e o prazer de aprender. Com o apoio adequado e a formação contínua dos professores, é possível aproveitar ao máximo o potencial dos jogos matemáticos, contribuindo para uma educação matemática mais efetiva e significativa.

### **Desenvolvimento do raciocínio lógico com atividades lúdicas**

O desenvolvimento do raciocínio lógico é um aspecto fundamental na formação cognitiva de crianças e jovens, e as atividades lúdicas têm se destacado como ferramentas eficazes nesse processo. As atividades lúdicas promovem um ambiente de aprendizagem que estimula a curiosidade, a criatividade e a exploração, características essenciais para o desenvolvimento do pensamento lógico (CAMPOS, 2018). De acordo com Vygotsky (1998), a interação social e o contexto cultural são cruciais para a aprendizagem, e os jogos e brincadeiras oferecem um espaço propício para essa interação, possibilitando que os indivíduos construam conhecimento de maneira mais significativa. Além disso, a ludicidade presente nas atividades lúdicas proporciona um contexto menos formal e mais envolvente, o que pode reduzir a ansiedade e aumentar a motivação dos alunos durante o processo de aprendizagem.

As atividades lúdicas são versáteis e podem ser adaptadas para diferentes faixas etárias e conteúdos curriculares, permitindo que educadores trabalhem o raciocínio lógico de maneira contextualizada e dinâmica. Segundo Souza (2020), jogos de tabuleiro, quebra-cabeças, desafios matemáticos e jogos de estratégia são exemplos de atividades que podem ser incorporadas ao

ensino, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades como a análise, a síntese e a avaliação, que são essenciais para o raciocínio lógico. Essas atividades, ao exigir que os alunos façam escolhas, resolvam problemas e desenvolvam estratégias, promovem a autonomia e o pensamento crítico. Além disso, a interatividade dos jogos permite que os estudantes experimentem o erro e o acerto de forma mais natural, compreendendo que o aprendizado é um processo contínuo.

Um aspecto importante a ser considerado na utilização de atividades lúdicas para o desenvolvimento do raciocínio lógico é a necessidade de planejamento por parte do educador. Segundo Lima e Almeida (2019), a escolha das atividades deve levar em conta os objetivos de aprendizagem, o perfil dos alunos e o contexto em que se insere a prática pedagógica. O planejamento adequado permite que os educadores direcionem as atividades de forma a explorar as potencialidades dos alunos, estimulando o raciocínio lógico e promovendo a construção do conhecimento. Além disso, o uso de atividades lúdicas pode facilitar a interdisciplinaridade, permitindo que o raciocínio lógico seja trabalhado em conjunto com outras áreas do conhecimento, como ciências, história e arte, proporcionando uma formação mais integral aos estudantes.

As atividades lúdicas também têm o potencial de promover a socialização e o trabalho em equipe, competências fundamentais no desenvolvimento do raciocínio lógico. De acordo com o estudo de Santos (2021), jogos colaborativos e atividades em grupo estimulam a comunicação e a troca de ideias entre os alunos, permitindo que eles aprendam uns com os outros. Essa interação social não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais que são essenciais no ambiente escolar e na vida em sociedade. O ambiente lúdico proporciona uma oportunidade para que os alunos pratiquem a empatia, a negociação e a resolução de conflitos, aspectos que são igualmente importantes no desenvolvimento do raciocínio lógico e na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Além disso, as tecnologias digitais têm sido cada vez mais incorporadas às atividades lúdicas, ampliando as possibilidades de desenvolvimento do raciocínio lógico. Segundo Gomes (2022), jogos digitais e aplicativos educativos oferecem desafios que estimulam o pensamento lógico e estratégico, além de

serem atraentes para os alunos da geração atual. O uso dessas ferramentas digitais pode aumentar o engajamento dos estudantes, proporcionando um aprendizado mais interativo e dinâmico. Entretanto, é fundamental que os educadores utilizem essas tecnologias de forma crítica e consciente, buscando sempre um equilíbrio entre as atividades tradicionais e as digitais, de modo a garantir uma formação completa e abrangente.

Em suma, o desenvolvimento do raciocínio lógico por meio de atividades lúdicas se mostra um caminho promissor para a educação contemporânea. Essas atividades não apenas facilitam a aprendizagem de conteúdos matemáticos e lógicos, mas também promovem habilidades sociais e emocionais que são essenciais para a formação integral dos alunos. Com um planejamento cuidadoso e uma abordagem interdisciplinar, os educadores podem aproveitar ao máximo as potencialidades das atividades lúdicas, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais estimulante, inclusivo e significativo.

### **Estudos de caso em sala de aula**

Os estudos de caso emergem como uma metodologia pedagógica poderosa que propicia aos alunos uma compreensão mais profunda e contextualizada dos conteúdos abordados em sala de aula. Essa abordagem permite que os estudantes se envolvam ativamente com situações reais ou simuladas, desenvolvendo habilidades de análise crítica e solução de problemas (GOMES, 2019). Segundo Yin (2015), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que examina um fenômeno dentro de seu contexto real, e sua aplicação no ambiente escolar se mostra particularmente eficaz para promover uma aprendizagem significativa. A utilização dessa metodologia encoraja os alunos a relacionarem teoria e prática, o que é essencial para a construção do conhecimento de forma mais robusta e integrada.

A relevância dos estudos de caso no contexto educacional é corroborada por autores como Stake (2010), que enfatiza a importância da exploração profunda de um fenômeno, permitindo que os alunos compreendam as complexidades e nuances dos temas abordados. Ao trabalhar com estudos de caso, os estudantes são levados a investigar, discutir e refletir sobre diversas

perspectivas, o que enriquece a experiência de aprendizagem e estimula o desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, a prática de análise de casos pode ser aplicada em diversas áreas do conhecimento, desde ciências sociais até ciências exatas, evidenciando sua versatilidade como ferramenta didática.

A implementação de estudos de caso em sala de aula requer um planejamento cuidadoso por parte do educador. É fundamental que os professores selecionem casos que sejam relevantes e que estejam alinhados aos objetivos de aprendizagem propostos (FREIRE, 2018). A escolha de um caso adequado pode motivar os alunos, já que a conexão com situações reais aumenta o interesse e a participação deles nas atividades. Ao propor um estudo de caso, o professor deve também criar um ambiente de discussão e colaboração, onde os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas ideias e contribuir com diferentes pontos de vista. A interação entre os estudantes é um aspecto vital, pois a troca de experiências e reflexões enriquece o aprendizado e possibilita uma compreensão mais abrangente do conteúdo.

Outra vantagem significativa dos estudos de caso é o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe e comunicação entre os alunos. Em um ambiente colaborativo, os estudantes têm a oportunidade de praticar a escuta ativa, a argumentação e a negociação de ideias, habilidades essenciais no mundo contemporâneo (MORAN, 2016). A metodologia incentiva a construção coletiva do conhecimento, onde os alunos aprendem a valorizar as contribuições dos colegas e a desenvolver um senso crítico em relação às diferentes opiniões apresentadas. Essa dinâmica não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também prepara os alunos para a realidade do mercado de trabalho, onde a capacidade de trabalhar em equipe é cada vez mais valorizada.

Os estudos de caso também proporcionam um espaço para que os alunos desenvolvam competências emocionais, como empatia e resiliência. Ao se depararem com situações desafiadoras e complexas, os estudantes são incentivados a considerar as emoções e experiências de outras pessoas, o que contribui para o desenvolvimento da empatia (COLL, 2018). Essa habilidade é fundamental não apenas no contexto escolar, mas também em diversas esferas da vida, incluindo relacionamentos interpessoais e práticas profissionais. Assim,

a abordagem de estudos de caso não se limita ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também contribui para a formação integral dos alunos.

Entretanto, a aplicação de estudos de caso em sala de aula não está isenta de desafios. A elaboração de um estudo de caso eficaz exige tempo e dedicação por parte do educador, que deve estar preparado para facilitar discussões e guiar os alunos em suas reflexões (PIMENTA; LIMA, 2019). Além disso, é crucial que o professor tenha um entendimento claro dos conceitos e teorias relacionados ao caso em questão, para que possa responder adequadamente às perguntas e necessidades dos alunos. A formação continuada dos educadores, nesse sentido, é essencial para garantir a qualidade da aplicação dessa metodologia.

A avaliação do aprendizado em estudos de caso também apresenta desafios específicos. Em vez de utilizar métodos tradicionais de avaliação, como provas e testes, os educadores devem considerar abordagens mais holísticas que levem em conta a participação dos alunos nas discussões, a qualidade de suas análises e a colaboração em grupo (RIBEIRO, 2020). Essa mudança na abordagem avaliativa pode requerer adaptações na forma como o sucesso acadêmico é medido, priorizando competências como pensamento crítico, criatividade e habilidades interpessoais.

Em síntese, os estudos de caso se mostram uma metodologia valiosa para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, e a formação de cidadãos críticos e conscientes. A sua implementação em sala de aula, embora desafiadora, pode resultar em experiências educacionais significativas, desde que realizada com planejamento e reflexão adequada por parte dos educadores. Com o avanço das metodologias ativas e a busca por práticas pedagógicas mais dinâmicas, os estudos de caso permanecem uma opção eficaz para a educação contemporânea.

### **Considerações finais**

As considerações finais sobre o uso de jogos matemáticos, atividades lúdicas e estudos de caso na educação revelam a riqueza de estratégias que podem ser implementadas para melhorar o ensino e a aprendizagem da

matemática. Ao longo deste trabalho, foi possível perceber que a ludicidade desempenha um papel crucial na formação de um ambiente de aprendizagem mais engajante e significativo. Os jogos matemáticos não apenas facilitam a assimilação de conceitos complexos, mas também promovem a motivação intrínseca dos alunos, incentivando um aprendizado ativo e colaborativo. Através da interação com jogos, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar e aplicar conhecimentos matemáticos de maneira prática, o que contribui para a construção de uma compreensão mais sólida e duradoura.

Além disso, a aplicação de atividades lúdicas no desenvolvimento do raciocínio lógico destaca-se como uma abordagem que vai além da mera memorização de fórmulas e procedimentos. As atividades que estimulam a curiosidade e a criatividade permitem que os alunos desenvolvam habilidades críticas essenciais para a resolução de problemas, não apenas no âmbito escolar, mas também em suas vidas cotidianas. A flexibilidade das atividades lúdicas, que podem ser adaptadas a diferentes faixas etárias e estilos de aprendizagem, favorece a inclusão e o atendimento à diversidade de necessidades dos estudantes, promovendo um ambiente mais equitativo.

Os estudos de caso, por sua vez, emergem como uma metodologia que possibilita uma análise aprofundada de fenômenos em contextos reais, favorecendo a conexão entre teoria e prática. Essa abordagem não apenas engaja os alunos, mas também os incentiva a explorar diferentes perspectivas e desenvolver um pensamento crítico e reflexivo. A prática colaborativa proporcionada pelos estudos de caso enriquece a aprendizagem ao permitir que os alunos compartilhem experiências, discutam ideias e construam conhecimento em conjunto. Essa dinâmica de interação é fundamental para a formação de habilidades sociais e emocionais, como empatia e resiliência, que são indispensáveis na sociedade contemporânea.

Contudo, para que a implementação dessas metodologias seja bem-sucedida, é essencial que os educadores estejam preparados e motivados. A formação contínua dos professores e o conhecimento das diferentes abordagens lúdicas e metodológicas são determinantes para a criação de um ambiente de aprendizagem eficaz. Os educadores devem estar cientes das potencialidades dos jogos e das atividades lúdicas, bem como dos desafios que podem surgir durante sua aplicação. O planejamento cuidadoso e a adaptação das práticas

pedagógicas ao contexto dos alunos são fundamentais para maximizar os benefícios dessas abordagens.

Além disso, a avaliação do aprendizado em contextos que envolvem jogos e estudos de caso deve ser repensada. Em vez de se ater a métodos tradicionais, é preciso considerar abordagens que valorizem a participação ativa dos alunos, a qualidade das discussões e a colaboração em grupo. Essa mudança de paradigma na avaliação contribui para uma compreensão mais abrangente do aprendizado, priorizando competências que são cada vez mais valorizadas no mundo atual.

Em suma, a combinação de jogos matemáticos, atividades lúdicas e estudos de caso representa um caminho promissor para a educação matemática contemporânea. A implementação dessas estratégias pode transformar a experiência de ensino-aprendizagem em algo mais dinâmico, inclusivo e prazeroso, preparando os alunos não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para a vida em sociedade. A educação matemática, ao se valer dessas abordagens, pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, criativos e capacitados para enfrentar os desafios do século XXI. Com o comprometimento dos educadores e a busca por práticas pedagógicas inovadoras, é possível vislumbrar um futuro mais promissor e significativo para o ensino da matemática.

## Referências

ALMEIDA, R. J. Jogos e criatividade no ensino de matemática. *Revista Brasileira de Educação Matemática*, v. 19, n. 1, p. 25-40, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2024.

CAMPOS, A. R. A ludicidade na educação: possibilidades e desafios. *Educação e Pesquisa*, v. 44, n. 2, p. 239-254, 2018.

COLL, C. (Org.). *Aprendizagem e ensino: reflexões sobre a prática docente*. Porto Alegre: Penso, 2018.



DOLABELA, F. O prazer da matemática: jogos como instrumentos de ensino. *Educação Matemática em Foco*, v. 12, n. 2, p. 89-102, 2017.

FERREIRA, M. A. O uso de jogos no ensino da matemática: uma proposta de intervenção. *Matemática e suas Tecnologias*, v. 7, n. 1, p. 45-58, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOMES, A. L. *Estudos de caso: uma abordagem prática para o ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, L. M. O uso de tecnologias digitais no desenvolvimento do raciocínio lógico: um estudo em contextos educacionais. *Revista Brasileira de Educação e Tecnologia*, v. 5, n. 1, p. 35-48, 2022.

LIMA, T. S.; ALMEIDA, F. J. Planejamento de atividades lúdicas: um caminho para o desenvolvimento do raciocínio lógico. *Revista de Educação Matemática*, v. 11, n. 1, p. 65-78, 2019.

MORAN, J. M. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. São Paulo: Grupo A, 2016.

OLIVEIRA, T. R.; CARDOSO, M. P. Formação de professores: desafios e oportunidades no uso de jogos no ensino da matemática. *Revista de Formação de Professores*, v. 14, n. 1, p. 67-82, 2019.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: I. A função simbólica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIMENTA, S. G.; LIMA, L. C. *Formação de professores: o papel da pesquisa e da prática*. São Paulo: Cortez, 2019.

RIBEIRO, R. C. A avaliação na educação: novos olhares sobre a prática docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 75, p. 215-232, 2020.

SANTOS, A. C.; LIMA, E. R. A importância do jogo no ensino da matemática: uma pesquisa com alunos do ensino fundamental. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Matemática*, v. 4, n. 1, p. 101-112, 2021.

SILVA, L. M. Jogos e inclusão no ensino de matemática: uma análise de práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v. 16, n. 2, p. 213-227, 2020.

STAKE, R. E. *Qualitative research: studies in education and human development*. New York: Routledge, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. 5. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2015.



[WWW.SLEDITORA.COM](http://WWW.SLEDITORA.COM)

WHATSAPP (11)978414455

[SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM](mailto:SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM)