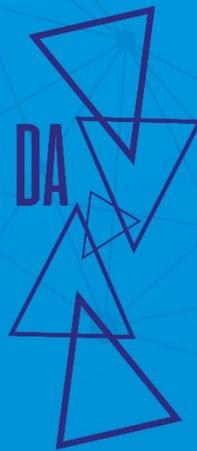


REFS

REVISTA
ELETRÔNICA DA
FACULDADE
SINERGIA



VOLUME 9 - NÚMERO 14 - JUL./DEZ. - 2018



SINERGIA SISTEMA DE ENSINO LTDA. Faculdade Sinergia

Presidente da Mantenedora e Diretor Geral da Faculdade Sinergia
Prof. João Batista Matos

Vice-Diretor Geral e Coordenador Administrativo da Faculdade Sinergia
João Marcos Matos

**Coordenadora Acadêmica e Procuradora Educacional
Institucional - PI**
Professora Lucia Mateus

Coordenadora Pedagógica
Profa. Marlete dos Santos Dacorregio

**Coordenadora do Ensino Superior e do Curso de
Administração**
Profa. Marília Soares

Coordenador do Curso de Direito
Prof. Carlos Eduardo Gimenes

**Coordenadora dos cursos de Engenharia Civil e de
Engenharia de Produção**
Profa. Josiane Elias Nicolodi

Coordenadora do Curso de Pedagogia
Profa. Adriana Rodrigues Luz Macarini

Coordenadora dos cursos de Pós-Graduação *lato sensu*
Profa. Viviane Frainer

REFS

Revista Eletrônica da Faculdade Sinergia

e-ISSN 2595.9735

Sobre a Instituição...

O Sinergia Sistema de Ensino Ltda., mantenedora da Faculdade Sinergia (cursos de Administração, Direito, Engenharia de Produção, Engenharia Civil, Pedagogia e Tecnologia em Logística) e também do Colégio Sinergia, é autorizado pela Portaria de Renovação de Recredenciamento MEC n.º 261, D.O.U. de 23/03/2018, tem seus atos constituídos, registrados pelo CNPJ 04.220.662/0001-28 e está localizado na Av. Prof. Cirino Adolfo Cabral, 199 – Bairro São Pedro – Cx. Postal 53 – CEP: 88.370-053 – Navegantes – SC, Fone: (0xx47) 3347-9700 – Fax: (0xx47) 3342-9723.



Sinergia Sistema de Ensino LTDA. - Faculdade Sinergia

O conteúdo apresentado na presente edição (apresentação de fatos, opiniões, etc.) é de inteira responsabilidade dos autores.

REFS

Revista Eletrônica da Faculdade Sinergia

e-ISSN 2595.9735

EQUIPE EDITORIAL

Editora

Professora Viviane Frainer

Comissão Editorial

Professor Ana Luíza Colzani

Professor Andrey Felipe Cé Soares

Professor Jader Rieffe de Almeida

Professora Josiane Elias Nicolodi

Professora Marlete dos S. Dacoreggio (Presidente)

EQUIPE TÉCNICA

Coordenação Editorial

Professora Viviane Frainer

Projeto Gráfico e Editoração

Professora Viviane Frainer

Capa

Fábio Borba

Revisoras de Texto

Professora Nalva Lima de Souza

Professora Viviane Frainer

Bibliotecária

Elem Rose Escalissi Damasceno

Suporte Técnico

Ismael Carlos dos Santos

Jornalista

Silvia Dalefe

Catologação na fonte elaborada pela Bibliotecária - Elem Rose Escalissi Damasceno - CRB 14/1210

Revista Eletrônica da Faculdade Sinergia / Sinergia Sistema de Ensino - v.9, n.14, jul./dez. (2018) - Navegantes: Faculdade Sinergia, 2018- . v.

Semestral

e-ISSN 2595.9735

Anteriormente publicada como Revista Ponte.com Sinergia, v.1, n.1, jul./dez. (2004), até o v.9, n.13, jan./jun.2018, publicação impressa, com ISSN 1807-2712.

1. Educação infantil. 2. Distúrbios da aprendizagem. 3. Jogos no ensino. 4. Psicologia escolar. 5. Crianças - Linguagem. 6. Supervisores escolares. 7. Empreendedores. 8. Competências essenciais. 9. Disciplina escolar. 10. Arte. 11. Cultura. 12. Professores - Formação. I. Sinergia Sistema de Ensino.

CDD 370

PERIODICIDADE: Semestral

Ano 2018 – volume 9 – número 14 – jul./dez.

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Av. Prefeito Cirino Adolfo Cabral, 199, Bairro São Pedro, Navegantes-SC. CEP 88.370-053.

Fone: (47) 3342.9738

E-mail: revistaonline@sinergia.edu.br

EDITORIAL...

DÉCIMA QUARTA EDIÇÃO

Caro leitor!

Diante do cenário educacional atual, no qual as políticas educacionais são lançadas numa constante e as transformações ocorrem em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, busca-se mais do que nunca a inclusão dos alunos em todos os sentidos da palavra; exige-se a permanência destes na escola com a premissa de um ensino e uma aprendizagem significativa; vislumbra-se uma escola repleta de cultura, fértil em possibilidades, atendendo aos padrões de qualidade necessários ao bom desempenho escolar do aluno.

Porém, essas mudanças demandam qualificação profissional dos envolvidos nesse processo de ressignificação da escola; profissionais que estejam a par das mudanças, sejam pesquisadores, antenados a inovação educacional, que tenham compromisso com resultados no desempenho escolar dos alunos e que, portanto, desenvolvam com sabedoria e competência seu papel que é um desafio diário.

Nesse contexto, esta edição da REFS - Revista Eletrônica da Faculdade Sinergia, traz artigos produzidos por alunas de dois cursos de pós-graduação *lato sensu* (2016-2017) na área da educação: Psicopedagogia Institucional e Supervisão Escolar.

Frutos da Especialização em Psicopedagogia Institucional, três artigos trazem reflexões sobre a atuação do Psicopedagogo Institucional. No primeiro artigo, você encontrará como o jogo auxilia crianças da educação infantil que apresentam dificuldades de aprendizagem; no segundo, a abordagem é sobre como o trabalho com esquema corporal contribui no processo de alfabetização; e, o terceiro, a compreensão sobre as dificuldades em relação ao desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil.



Frutos do curso de Pós-Graduação *lato sensu*, Especialização em Psicopedagogia Institucional, três artigos trazem reflexões sobre a atuação do Psicopedagogo Institucional. No primeiro artigo você encontrará como o jogo auxilia crianças da educação infantil que apresentam dificuldades de aprendizagem; no segundo a abordagem é sobre como o trabalho com esquema corporal contribui no processo de alfabetização; e, o terceiro, a compreensão sobre as dificuldades em relação ao desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil.

Quanto ao curso de Pós-Graduação *lato sensu*, Especialização em Supervisão Escolar, apresenta-se nesta edição dois artigos: um com uma abordagem cotidiana, que fala sobre a indisciplina no âmbito escolar e a importância da parceria de todos os responsáveis na educação do aluno e o outro nos faz refletir sobre o que é ser supervisor e como este profissional pode sim ser um empreendedor na escola.

Por fim, mas não menos importante, findamos cada seção da revista (área de pós) apresentando artigos de professores que fizeram parte desse processo de aprimoramento do saber das alunas em ambas as pós-graduações.

O conhecimento não tem fim, mas necessita ser regado, sendo assim parabenizamos a cada aluno(a) que fez parte dos cursos de pós-graduação já referenciados e agradecemos pela preocupação com a área da educação, pelo empenho em estarem presencialmente em sala, tendo em vista a comodidade hoje ofertada através de pós-graduações a distância, mas, como sempre afirmado, a experiência adquirida pela troca entre os pares, pela troca com os professores na sala, com certeza fará com que destaquem-se nas ações do dia a dia. Estamos orgulhosos de fazer parte de mais essa conquista!

Nossa gratidão também aos avaliadores que se dedicaram à escolha dos artigos, bem como a todos os demais que contribuíram de alguma forma.

Enfim, que o exemplo desses alunos(as) da pós-graduação, assim como a sede de conhecer, se atualizar, se aperfeiçoar enrede a cada um de vocês, leitores, a nunca pararem de se aperfeiçoarem.

Uma excelente leitura!

Professora Viviane Frainer
Coordenadora dos cursos de Pós-Graduação

SUMÁRIO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM - O JOGO COMO AUXÍLIO NO ENSINO DE CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS.....	7
FERNANDES, Cristiane Raquel de Quevedo; KOBARG, Ana Paula Ribeiro; FRAINER, Viviane	7
A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO EM PREVENIR DIFICULDADES DE LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
CORREA, Joana; GONZAGA, Cláudia Maria Sedrez; FRAINER, Viviane	19
A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COM ESQUEMA CORPORAL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ...	30
OLIVEIRA, Carla Gomes de; KOBARG, Ana Paula Ribeiro	30
SUPERVISOR ESCOLAR - UM LÍDER EMPREENDEDOR NA CIRCUNJACÊNCIA ESCOLAR.....	41
BENTO, Sandra Regina Pinto; MACARINI, Adriana Rodrigues Luz; FRAINER, Viviane	41
A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE O SUPERVISOR ESCOLAR E OS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS ALUNOS QUE MANIFESTAM INDISCIPLINA ESCOLAR.....	50
DOMINGOS, Gabriela Ana; SOARES, Andrey Felipe Cé; FRAINER, Viviane....	50
O SUPERVISOR ESCOLAR E OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A CULTURA E A ARTE	62
SOARES, Andrey Felipe Cé.....	62



DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM - O JOGO COMO AUXÍLIO NO ENSINO DE CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS

RESUMO

As dificuldades de aprendizagem se manifestam logo que as crianças são inseridas no ambiente escolar, intensificando-se na fase de 5 a 6 anos, quando se inicia o contato real com o mundo letrado. Nesse contexto, a valorização do jogo para a melhoria do desempenho de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem deve ser objeto de reflexão, pois o jogo é uma ferramenta de auxílio do ensino, e conseqüentemente, da aprendizagem, que contribui para o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades. Nessa perspectiva, este artigo partiu da seguinte questão problema: como o jogo pode auxiliar no ensino de crianças de 5 e 6 anos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Para responder a essa questão, foi estabelecido como objetivo geral relacionar as dificuldades de aprendizagem de crianças de 5 e 6 anos e o jogo como auxílio no ensino. Este artigo trata-se de uma revisão de literatura, cuja temática abordada foi fundamentada nos autores: Antunes (2017); Balestra (2007); Bossa (2007); Brito (2015); Falkembach, (2007); Haetinger e Haetinger (2009); Kishimoto (2008); Mrech (2008); Smith e Strick (2012); Vygotsky (1989), entre outros. Os resultados apontam que são cada vez mais comuns crianças com dificuldades de aprendizagem, sendo assim, professor e psicopedagogo precisam de ferramentas variadas para suprir essa demanda. Para tanto, conclui-se que o jogo é uma ferramenta indispensável no processo de ensino e de aprendizagem de crianças.

Palavras-chave: Dificuldades. Aprendizagem. Jogos.

INTRODUÇÃO

As crianças começam a apresentar suas dificuldades de aprendizagem logo que são inseridas no ambiente escolar, todavia é na fase de 5 a 6 anos, devido o contato real com o mundo letrado, que são evidenciados os problemas, ou seja, são mais fáceis de serem detectados.

FERNANDES, Cristiane Raquel de Quevedo.
Pedagoga; Especialista em Psicopedagogia Institucional.
(SINERGIA)
criskekel@gmail.com

KOBARG, Ana Paula Ribeiro.
Pedagoga e Historiadora;
Mestre e Doutora em Psicologia.
(SINERGIA)
anapaulariko@gmail.com
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4715047D8>

FRAINER, Viviane.
Pedagoga; Especialista em Supervisão Escolar e em Orientação Escolar.
(SINERGIA)
vivianefrainer@hotmail.com
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4315019P3>

FERNANDES, Cristiane Raquel de Quevedo; KOBARG, Ana Paula Ribeiro; FRAINER, Viviane. Dificuldades de aprendizagem - o jogo como auxílio no ensino de crianças de 5 e 6 anos. **REFS – Revista Eletrônica da Faculdade Sinergia**, Navegantes, v.9, n.14, p. 07-18, jul./dez. 2018.

Neste contexto, muitos são os fatores contributivos, como os genéticos, emocionais e ainda os fatores metodológicos e ambientais. Apesar do avanço da tecnologia, e conseqüentemente, com o progresso dos estudos sobre a evolução humana, principalmente no que diz respeito ao cérebro, é constante a descoberta de novas doenças, síndromes, transtornos, distúrbios e também de dificuldades de aprendizagem. Por isso, o diagnóstico já é possível desde muito cedo, ainda na educação infantil, com crianças de 5 e 6 anos. Contudo, ainda é um desafio compreender os diagnósticos, ou os chamados 'laudos', cabendo ao professor e ao psicopedagogo (quando houver), encontrar metodologias diferenciadas e que auxiliem esses alunos de forma concreta e prazerosa.

Nessa perspectiva, este artigo partiu da seguinte questão problema: como o jogo pode auxiliar no ensino de crianças de 5 e 6 anos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Para responder a esta pergunta, foi estabelecido como objetivo geral relacionar as dificuldades de aprendizagem de crianças de 5 e 6 anos e o jogo, como auxílio no ensino e, como objetivos específicos: a) exemplificar dificuldades de aprendizagem; b) definir o que é jogo e sua

1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem está vinculada ao conhecimento, aquilo que o aluno recebe de informação e como ele faz uso dela em situações diferenciadas do seu cotidiano, dentro e fora da sala de aula. Por outro lado, quando a aprendizagem não ocorre da forma esperada, pode estar relacionada a alguma dificuldade ou a problemas neurológicos, ou ainda a outras causas.

Em relação às dificuldades de aprendizagem (DA), o número de alunos que apresentam algum tipo de DA vem aumentando consideravelmente: cerca de 5% da população infantil apresenta alguma dificuldade. Em grande parte dos casos, as dificuldades são pequenas a ponto de passarem despercebidas em casa, mas com a inserção da criança na

importância para a aprendizagem dos alunos; c) refletir como o jogo contribui para o processo de aprendizagem no âmbito escolar.

Este artigo trata-se de uma revisão de literatura cuja temática foi fundamentada nos seguintes autores: Antunes (2017); Balestra (2007); Bossa (2007); Brito (2015); Falkembach, 2007; Haetinger e Haetinger (2009); Kishimoto (2008); Mrech (2008); Smith e Strick (2012); Vygotsky (1989), entre outros.

A relevância desta temática está na valorização do jogo como instrumento de melhoria do desempenho de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, auxiliando o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem, podendo ser utilizada dentro e fora da sala de aula, além de contribuir com desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades.

Os resultados apontam que é cada vez mais comum crianças com dificuldades de aprendizagem, e que o professor e o psicopedagogo precisam utilizar jogos de variados tipos para suprir essa demanda. Para tanto, conclui-se que o jogo é uma ferramenta indispensável no processo de ensino-aprendizagem de crianças.

escola, causam um impacto no seu desempenho (BRASIL, 2017).

São várias as dificuldades de aprendizagem de um aluno, podendo ser manifestadas já na educação infantil, de acordo com Sánchez e Nicasio (2004, p. 15):

Segundo a conceitualização internacional, se caracterizam por um funcionamento substancialmente abaixo do esperado, considerando a idade cronológica do sujeito e seu quociente intelectual, além de interferirem significativamente no rendimento acadêmico ou na vida cotidiana, exigindo um diagnóstico alternativo nos casos de déficits sensoriais. Assumem-se, portanto, um critério de discrepância entre a aptidão e o rendimento e um critério de exclusão, além do baixo rendimento e da interferência na vida cotidiana. Esses critérios de exclusão e de

discrepância foram e ainda são muito discutidos.

Dessa maneira, as dificuldades de aprendizagem podem surgir a partir de comparações feitas entre alunos da mesma faixa etária, entretanto cabe ressaltar que cada ser é exclusivo e possui individualidade em seu desenvolvimento motor e cognitivo. Sendo assim, cada aluno deve ser respeitado e o professor e o psicopedagogo devem auxiliar os que apresentam dificuldades de aprendizagem (DA).

O diagnóstico precoce das DA no ensino infantil constitui, assim, uma das estratégias profiláticas e preventivas mais importantes para a diminuição e minimização dos seus resultados, pois, neste período crítico de desenvolvimento, a plasticidade neuronal é superior, o que quer dizer que os efeitos de uma intervenção compensatória e em tempo útil, podem ter resultados muito positivos nas aprendizagens futuras (BRITO, 2015; FONSECA, 2007).

É importante também, que os professores e pais não fiquem apenas 'apegados' a laudos; os alunos com dificuldades devem ser estimulados de forma com que aumentem sua autoestima e, conseqüentemente, seu desenvolvimento motor e cognitivo.

Para Smith e Strick (2012), as dificuldades de aprendizagem geralmente são problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para recordar ou comunicar informações, e podem interferir no processamento da linguagem, nas habilidades motoras finas, na capacidade de focar a atenção e o comportamento. Algumas dessas dificuldades, para as autoras, são:

- fraco alcance da atenção: a criança é muito distraída;
- dificuldade para seguir instruções: embora seja uma tarefa simples, a criança pede ajuda seguidas vezes;
- imaturidade social: a criança tem comportamento inferior a sua idade;
- dificuldade com a conversação: muitas vezes, não encontra as palavras corretas, ou então, não para de falar;

- inflexibilidade: mesmo que não seja correto, faz tudo ao seu modo, não aceita ajuda;

- planejamento e habilidades organizacionais deficientes: sem noção de tempo ou horários, incapaz de realizar mais de uma atividade ao mesmo tempo;

- distração: esquece com frequência, perde objetos pessoais;

- falta de destreza: é facilmente conhecida como desastrada, deixa cair objetos, bate com o corpo no que está a sua volta, dificilmente se adapta a esportes e, muitas vezes, tem a letra ilegível;

- falta de controle dos impulsos: a criança apresenta dificuldade em esperar a sua vez, toca com frequência nas pessoas a sua volta, costuma falar sobre tudo, mesmo que não tenha relação com assunto tratado no momento.

É preciso que os professores estejam atentos a todas essas dificuldades para auxiliar esses alunos, uma vez que é muito comum que os pais, os colegas e mesmo os professores reclamem das atitudes desses alunos que apresentam dificuldade, o que pode causar traumas, sentimento de incapacidade e principalmente, o desinteresse escolar.

O professor precisa ter a capacidade de incluir esses alunos com dificuldades, não como mais um aluno, mas envolvê-los nos conteúdos, de tal maneira que estes adquiram o conhecimento. É na forma como lidamos com o aluno em sala, que indicará o caminho a ser seguido. Nesse sentido:

Para construir uma escola baseada na hospitalidade, o que precisamos não é de mais "reformas", nem de mais "formação", precisamos, sobretudo, de ter a capacidade de "desaprender" para construir alguma coisa de novo. Quando me dirigia de carro, para este local, ouvia uma obra musical de um autor, Ravel, que muito aprecio. Entre outras obras mais conhecidas, ele foi autor de um "concerto para a mão esquerda", destinado a alimentar o repertório de um amigo, pianista, que perdera a mão direita durante a Primeira Guerra Mundial. Poderemos nós transpor esta postura para a relação com os nossos alunos? Ou seja, além da capacidade de "desaprender", estaremos, também, disponíveis para compor concertos para a mão esquerda para que

nenhum aluno se sintia intruso ou indesejado? (CANARIO, 2005, p. 50).

É difícil responder essas questões, não por falta de vontade, mas, muitas vezes, por falta de apoio e, principalmente, por não saber por onde começar essa mudança. Neste enfoque, como uma tentativa de ‘desaprender’, ‘sair de atividades que envolvam apenas papel’,

2 O JOGO E SUA IMPORTÂNCIA

Apesar de explicações do professor e atividades escritas, alguns alunos não compreendem determinados conteúdos. Neste sentido, o jogo pode ser o instrumento que fará a ponte entre o ensino e a aprendizagem, por ser prazeroso, lúdico e natural para criança o ato de brincar (GARDNER, 2002). A ludicidade faz parte do ser humano e contribui para a formação do sujeito, principalmente em relação às vivências e relacionamentos, e possui características como “ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo”, do mesmo modo, o jogo também é inerente ao ser humano (HUIZINGA, 1980, p. 21). “Toda a atividade lúdica agrada, entretém, prende a atenção, entusiasma e ensina com maior eficiência, porque transmite as informações de várias formas, estimulando diversos sentidos ao mesmo tempo e sem se tornar cansativo” (FALKEMBACH, 2007b, n.p.). A vista disso, o jogo é imprescindível para o processo de ensino e de aprendizagem de forma vivencial, por isso caracteriza-se como um importante instrumento nas escolas, principalmente na educação infantil onde o lúdico se faz presente de forma contundente, ou pelo menos deveria. Cabe, então, aos professores ou psicopedagogos a escolha de jogos que auxiliem na aprendizagem de seus alunos, especialmente quando se trata de alunos com dificuldades.

Quando se fala em lúdico na educação infantil, significa utilizar metodologias prazerosas, adequadas à idade, ao desenvolvimento dessa faixa etária, aos esquemas, ao que realmente é importante para estas crianças, que atenda às suas características e seus interesses. Para isto, se

tem-se o jogo como ferramenta essencial para auxiliar no conhecimento de alunos com dificuldades, desde a educação infantil, pela sua “estreita relação com a construção do conhecimento, [...] efetiva influência como instrumento incentivador e motivador no processo de aprendizagem” (FALKEMBACH, 2007, n.p.).

faz necessário entender como essas crianças aprendem nessa etapa, como elas evoluem e como elas interagem.

Kishimoto (2008) discorre sobre a dificuldade de estabelecer uma definição para jogo, já que cada um o interpreta de forma diferente, conforme característica, peculiaridades, etc.:

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando em jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. Por exemplo, no faz de conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças. Brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorrer pelas mãos, encher e esvaziar copinhos com areia requer a satisfação da manipulação do objeto. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo (KISHIMOTO, 2008 p. 13).

Buscando definições de jogo, Antunes (2017), destaca que é comum a palavra jogo estar vinculada à competição, mas no sentido educacional a palavra tem mais significado em sua origem latina, como gracejo, divertimento, brincadeira ou passatempo. Podem até incluir uma ou outra competição, mas visam, primeiramente, o crescimento e a aprendizagem dos alunos dentro de determinadas regras. Por isso, quem educa não pode classificar o jogo apenas como os que ‘divertem’ ou os que ‘ensinam’, afinal, se o jogo aplicado abrange o

equilíbrio e o respeito pela evolução da criança, desafia suas experiências, faz relação interpessoal e acende as regras de convivência, é um jogo educativo, sem deixar de ser divertido.

Vygotsky (1989) aponta que a chave para o desenvolvimento da criança será a compensação, que se dará através de um instrumento cultural alternativo. De acordo com o autor, o jogo tem como objetivo desenvolver o funcionamento mental superior para a aquisição de habilidades e conceitos. Assim sendo, é necessário que todas as atividades sejam significativas, motivadoras e que aconteçam de forma contínua e diária, para que a criança possa testar situações reais ao seu nível de inteligência, proporcionando, desse jeito, o desenvolvimento da curiosidade, do pensamento, da concentração e da atenção. Criar condições e estratégias diferenciadas através dos jogos, com atividades dinâmicas e motivadoras para que superem suas dificuldades, com o intuito de criar uma relação entre o brincar e o aprender por caminhos que traduzam ao aluno o significado do que ele aprende, através da movimentação do seu corpo e manipulação de materiais diversificados, se faz necessário.

Piaget era um epistemólogo, isto é, estava preocupado em descobrir o caminho, as crenças da busca do conhecimento. Seu objeto de pesquisa não era o indivíduo em particular, mas o universal, o sujeito epistêmico. Conseguiu mapear hipoteticamente esta trajetória, apontando uma crescente abstração, descentralização, objetividade, flexibilidade e agilidade do pensamento. A epistemologia genética, intitulada assim por ele, contribuiu com a Psicologia Genética, inclusive em suas múltiplas relações e interações com a educação, especialmente na psicopedagogia (BALESTRA, 2007). Os estágios do processo de desenvolvimento elaborados por ele são universais, “embora cada criança possua características peculiares, considerando que o desenvolvimento da inteligência vem a ser uma adaptação da pessoa ao ambiente, adaptação esta que é essencialmente ativa e aprendida pelo sujeito em sua interação com o meio” (PIAGET, 1972 apud BALESTRA, 2007, p. 11).

A teoria de Piaget tem, portanto, um peso muito grande junto aos processos de aprendizagem, já que dá indicadores dos grandes períodos do desenvolvimento da inteligência.

Logo, para Piaget, o jogo possui estreita relação com a construção da inteligência, e o prazer que resulta do jogo espontâneo motiva a aprendizagem. O jogo, enquanto atividade lúdica, constitui-se de um caráter educativo tanto na área da psicomotricidade, quanto na área afetivo-social, auxiliando na formação de valores, como a perseverança, a honestidade e o respeito. Nesta concepção, os jogos consistem numa assimilação funcional, num exercício de ações individuais já aprendidas, consolidando, deste modo, os esquemas já formados.

Para Mrech (2008), brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que têm um único objetivo ou um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um significado potencial. Este potencial pode ou não ser ativado pelo aluno. Cada criança reage de maneira diferenciada diante de um mesmo objeto, diante de uma mesma atividade, e o mesmo ocorre com os jogos; o aluno precisa interessar-se, desejar participar, para que haja interação e produção de conhecimento.

São várias as definições para jogos, do mesmo modo que são vários os tipos de jogos encontrados na literatura e no repertório pessoal de cada professor. O que determinará a eficiência é o planejamento de sua aplicação. Considerando que idealizar atividades lúdicas em disciplinas tradicionais pode ser uma forma de ultrapassar a função meramente de distração dessa ferramenta, esse momento pode servir para aprendizado de conteúdos e de convívio.

Independente, todos os tipos de jogos, se bem planejados e utilizados, podem ter cunho pedagógico e auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem de crianças com e sem dificuldades, auxiliando no aprendizado de conteúdos, bem como ser um instrumento de autoavaliação, de ensino de princípios e valores, contribuindo para a formação de atitudes sociais, como respeito às regras, em esperar a vez do colega, pelo trabalho em equipe/

cooperação, senso de responsabilidade e também de justiça (FALKEMBACH, 2007). O jogo “representa esforço e conquista. Isso serve de preparação para a vida, possibilitando o equilíbrio entre o mundo externo e o interno, canalizando as energias das crianças e transformando em prazer suas angústias.” (FALKEMBACH, 2007, n.p.).

Como forma de demonstrar que o jogo auxilia no desenvolvimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, apresentam-se a seguir dois estudos, experiências efetivas e eficazes para ilustrar o exposto. Brenelli (1993), em seu estudo, utilizou-se de dois jogos: cilada e Quilles, para auxiliar no processo de construção do conhecimento de crianças com dificuldades de aprendizagem. Verificou-se que crianças que apresentaram DA exibiram grande avanço nas provas operatórias, após terem participado de um método de interferência pedagógica com esses jogos de regras.

Outro estudo foi uma pesquisa sobre as contribuições de um jogo denominado de ‘Super Átomo’ para o ensino de Química, no Ensino Fundamental. Pautada na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, foi analisada a aprendizagem de 54 alunos provenientes de escolas públicas do município de Bandeirantes/PR. Para a coleta dos dados, foram utilizados questionários, aplicados antes e após a execução do jogo, além de observação direta. Por meio dos resultados obtidos, foi percebido que o jogo ‘Super Átomo’ é efetivo no processo de ensino do conteúdo em questão e que proporciona uma aprendizagem significativa, mostrando-se também competente em criar um ambiente de descontração e alegria entre os alunos, sendo um real motivador para o ensino da Química (CASTRO; COSTA, 2011).

Há muito se discute a importância do uso de jogos para auxiliar no desenvolvimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, sejam jogos motores ou cognitivos, pois, através do jogo, os alunos se motivam a participar mais da aula, relacionam-se, além de contribuir para a compreensão de conteúdos passados da forma tradicional. Por meio dos jogos, as crianças adquirem mais confiança, se permitem errar e tentar novamente, sem a pressão, muitas

vezes, de uma atividade em sala de aula, ou até mesmo avaliativa.

Nesse contexto, como forma de ilustrar o já exposto e o que o jogo pode ainda ofertar, quando realizado a partir de um trabalho planejado, consistente, percebe-se que professor e psicopedagogo têm a seu favor uma importante ferramenta. Considerando a escassez de instrumentos nacionais de avaliação psicoeducacional e a importância das estratégias de aprendizagem na escolarização formal, Gomes e Boruchovitch (2005), estudaram o potencial do jogo Bingo Melhor Estudante, adaptado para avaliar as percepções das características de um bom estudante, entre 29 alunos de 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública. Desta forma, verificaram as relações entre o desempenho dos participantes no jogo, num teste de compreensão em leitura e numa escala de estratégias de aprendizagem. Os dados foram coletados mediante o jogo, o teste de compreensão de leitura e a escala e analisados qualitativa e quantitativamente. O jogo apresentou-se útil para a avaliação das percepções das características de um bom estudante, e correlações significativas foram encontradas entre o desempenho no jogo, na escala e no Cloze.

Em suma, jogos planejados, elaborados e executados com o auxílio do professor ou do psicopedagogo, são ferramentas indispensáveis para a aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem, visto que jogar, trata-se de uma ação “espontânea, natural (influência biológica), prazerosa e livre (influência psicológica), e já antecipa sua relação com a educação (treino de instintos).” (KISHIMOTO, 2008, p. 31).

2.1 VANTAGENS E DESVANTAGENS, CARACTERÍSTICAS, CLASSIFICAÇÃO E TIPOS DE JOGOS

Ao falar em jogo, muitas vezes se pensa, apenas, em jogos que envolvam movimento, como atividade física, para descontrair, gastar a energia. Apesar destes também serem essenciais para crianças, existem jogos dos mais variados tipos e classificações, com as

mais variadas interpretações, formas de jogar (jogos individuais, em grupo, dentro e fora da sala de aula, com longa duração ou extremamente rápidos), tipos de materiais (com o uso de muitos ou poucos materiais), jogos corporais, de conteúdo, de imaginação, de competição, de regras, etc. Independentemente, todos os jogos deverão estar sujeitos a regras.

Piaget, classifica os tipos de jogos relacionando-os à idade, ao desenvolvimento da criança, apesar de que cada uma possui suas peculiaridades e, por conseguinte, precisa ser respeitada. Para o autor, os jogos se classificam em três tipos, de acordo com as estruturas mentais: jogos de exercício que ocorrem no período de atividade sensório-motor onde a criança começa a explorar o mundo; os jogos simbólicos que ocorrem principalmente no período em que a criança começa a representar, simbolizar ações da vida real; e os jogos de regra que podem ser distinguidos em dois tipos: os de regras transmitidas (por influências) e os de regras espontâneas (natureza momentânea e por acordo). Estes se caracterizam, principalmente, por um processo lúdico, muitas vezes de imitação, onde a assimilação predomina a acomodação, através da organização mental e a partir das regras que aparecem com a socialização da criança (NEGRINE, 1994).

Haetinger e Haetinger (2009), por sua vez, organizam os tipos de jogos segundo a relação e a expressão existentes neles. Então, sintetizaram a divisão dos jogos em 5 tipos, organizados segundo a relação e a expressão existentes neles, representados no quadro 1:

JOGOS ARTÍSTICOS	São jogos que atuam com as competências artísticas, como: Atividades de artes plásticas: desenhos, gravuras, recortes, colagens, maquetes, móveis, trabalho com tinta, esculturas, massa de modelar, dobraduras, quadros, mosaicos, máscaras e vitrais. Atividades musicais: confecção de instrumentos, ritmos, canto, composição, paródias, coral e dicção.
JOGOS EXPRESSIVOS	São aqueles que dão valor à expressão corporal e sensitiva, aqueles que não podem existir

	sem que a expressão seja sua habilidade mais importante, como: todas as atividades de expressão corporal, dança de todos os gêneros e de todas as épocas e jogos de ritmo e movimento.
JOGOS SENSITIVOS	São referência nas comunidades orientais do mundo todo. Podem ser realizados por pessoas de todas as idades. São: atividades de relaxamento, relaxação, ioga, biodança e massagens.
JOGOS RECREATIVOS E BRINCADEIRAS	São todos os jogos e brincadeiras realizados em grupo ou individualmente, mediados por objetos reais ou da imaginação. São: desde o jogo de damas até as brincadeiras de roda.
JOGOS DESPORTIVOS	São os mais famosos, fazem parte da cultura universal. Esses jogos devem valorizar habilidades físicas, motoras e emocionais, não devem focar apenas na competição e não excluir os que não venceram. São: vôlei, futebol, basquete, handebol, caçador e corridas.

Quadro 1 - Organização de jogos segundo à relação e à expressão existentes neles.

Fonte: Haetinger e Haetinger (2009, p. 28-29).

A diversidade, nesse contexto, é nítida: existem jogos com sons, cores, formatos, letras; corporais e dinâmicos, utilizados em computador e/ou *on line*, de tabuleiro, matemáticos, utilizados apenas com papel e caneta. Para Falkembach (2007), além de jogos educativos computadorizados, há os jogos de ação/aventura que auxiliam no desenvolvimento psicomotor da criança, os jogos de estratégia que apresentam níveis de dificuldade variados, os jogos de aprender que aplicam conhecimentos e os jogos de adivinhar.

Para Soares (2013, p. 07), os jogos podem ser classificados como “jogos de construção, de treinamento, estratégicos, de aprofundamento, jogos motores, cognitivos, competitivos, cooperativos, individuais e em grupo.”

Independente, o que realmente importa é utilizar o jogo que melhor auxiliará os alunos em suas dificuldades, de forma lúdica e divertida, com responsabilidade pedagógica para divertir, ao mesmo tempo que ensina.

Assim, como exemplo claro de que a utilização de jogos é fundamental no ensino e

para a aprendizagem integral do ser humano, não apenas nos casos de dificuldades com o conteúdo, mas também de convivência, Freire e Feijó (2013) relatam a experiência de professores da rede municipal de Florianópolis/SC, que criaram um grupo de estudos para confeccionar materiais para aplicarem jogos em suas aulas de educação física, no ensino fundamental I, cujo principal objetivo foi despertar a curiosidade das crianças e, conseqüentemente, ‘atravessar’ várias disciplinas. Os materiais utilizados foram caixas de papelão, bambolês feitos de pedaços de mangueiras, bolas confeccionadas com meias, bastões que eram cabos de vassouras, cordas e tampinhas de garrafa. Como resultado da aplicabilidade do trabalho, as crianças perceberam através das experiências conflituosas, que cada colega possui vontades que, casualmente, poderiam ser as mesmas que as suas. Buscaram então formas para entrarem em consensos favoráveis para continuação do jogo, uma vez que aconteceram brigas, discussões, mentiras, críticas, diversos tipos de argumentos, novas regras foram constituídas, assim como ocorreram de alguns desistirem de suas próprias vontades, cedendo para o jogo, ou seja, resolveram suas dificuldades e solucionaram todas as situações de conflito.

Por meio desta experiência com jogos, percebe-se que todas as crianças podem apresentar dificuldades, muitas vezes não cognitivas, nem motoras, mas de convivência, questões culturais e familiares. O jogo torna-se, então, uma ferramenta essencial para auxiliar em todas estas dificuldades, pois a curiosidade, o interesse e o encantamento pelos jogos, permitem que as crianças procurem seguir à risca o que é de seu interesse e aprendam de uma maneira mais prazerosa.

3 O JOGO E O PSICOPEDAGOGO

Não são apenas os alunos que têm dificuldades; os professores também, muitas vezes, não sabem como ajudar seus alunos com DA. Frente a essas situações encontradas na escola, dentro e fora da sala de aula, tanto dos alunos como dos professores, o psicopedagogo

No entanto, como toda ferramenta, a inclusão do jogo no contexto escolar merece atenção, pois pode apresentar, dentre outras desvantagens, o que aponta Falkembach, (2007, n.p.):

- se não for bem aplicado perde o objetivo;
- nem todos os conceitos podem ser explicados por meio dos jogos;
- se o professor interferir com frequência, perde a ludicidade;
- se o aluno for obrigado a jogar por exigência do professor, o aluno fica contrariado;
- se as regras não forem bem entendidas pelos alunos, fica desorientado;
- quando não for avaliado corretamente, não atinge o objetivo.

Por outro lado, dentre o já exposto, como vantagem, o jogo contribui para

[...] o desenvolvimento da memória visual, auditiva, cinestésica; a coordenação motora ampla e fina; podem proporcionar orientação temporal e espacial em duas e três dimensões; percepção auditiva e visual de tamanho, cor, detalhes, forma, posição, lateralidade; desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático; bem como da expressão lingüística, oral e escrita, trabalhando planejamento e organização (FALKEMBACH, 2007, n.p.).

Ainda, o jogo desperta o interesse do aluno, trabalha as emoções, permite a tomada de decisão e avaliações, desenvolve atitudes sociais, socializa e oportuniza assimilar conceitos, facilita a aprendizagem, motiva, fomenta a criatividade, o senso crítico, a participação. Os jogos permitem explorar diversas áreas do ser humano, conforme apontam Schiller e Rossano (2008), porque sendo aproveitado em todas as áreas do desenvolvimento faz com que, além de auxílio no processo de aprendizagem, ele sirva como metodologia de prevenção.

vem auxiliar de maneira efetiva e eficaz. De acordo com Mrech (2008), o psicopedagogo veio contribuir de forma mais rica com a pedagogia, com um olhar sobre o processo de aprendizagem da criança e como este é influenciado por várias causas, abrangendo

vários eixos de estruturação como: afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos e políticos. Para a Psicopedagogia, um ponto relevante é a avaliação das influências que métodos de ensino têm sobre o desenvolvimento do aluno que se exhibe repleta de provocações (BEAUCLAIR, 2007). Desta forma, a aprendizagem e a dificuldade de aprendizagem deixam de ser focadas apenas no professor e no aluno e passam a ser vistas como um processo mais amplo em que, diversas variáveis, precisam ser compreendidas pelo professor e psicopedagogo.

Dentre esses fatores que impulsionam a DA, fazendo com que o aluno apresente dificuldades, estão fatores genéticos (gravidez de risco, parto inadequado, baixa visão, problemas de audição), fatores emocionais (como possíveis traumas, falta de incentivo, problemas de adaptação, entre outros), e, ainda, fatores metodológicos e ambientais (como o método utilizado pela escola, o número alto de crianças por turma, a falta de recursos físicos, falta de valorização do profissional da educação). Assim sendo, professor e psicopedagogo devem ser o suporte para esses alunos; primeiro, compreendendo a causa; em seguida, planejando suas ações de intervenção, e, por fim, incentivando-os positivamente para que tenham um desenvolvimento saudável.

Segundo Costa (2004), muitas dificuldades que poderiam ser resolvidas em sala de aula são encaminhadas, sem necessidade, a serviços médico-psicológicos. A busca por laudos, diagnósticos que estabelecem um limite à aprendizagem, é cada vez mais presente nas escolas. Como forma de combater essa realidade, é necessário buscar medidas preventivas na escola para evitar que crianças apresentem DA nesse processo, além de se ter claro que cada aluno tem o seu jeito, seu tempo e o seu modo de aprender, visto que possui seus próprios esquemas de ação e sua própria história de vida, marcada pelas interações que teve e que tem com o meio, bem como pelos estímulos que já experimentou. Tudo isso varia de aluno para aluno, o que significa que uma criança que demore um pouco mais para aprender determinado conteúdo não

possui, fundamentalmente, dificuldades de aprendizagem (CAMARGO et al., 2015).

A aprendizagem ocorre na convivência, na troca de experiências, por conseguinte, não é somente quem ensina que possui todo o conhecimento, trata-se de um processo de relação bidirecional, onde todos aprendem, tanto professores, quanto alunos e psicopedagogos, pois somos biologicamente culturais. Devido a estas e muitas outras situações, é que se compreende a importância do psicopedagogo na escola, por muitas vezes a professora e os pais não terem discernimento para compreender a dificuldade da criança e, em meio ao não saber o que fazer, de que forma agir, acabam acreditando que o aluno ou o filho, tem algum transtorno ou distúrbio de aprendizagem. Na verdade, muitas vezes, trata-se apenas de falta de estímulo, e que, se bem trabalhadas, a partir de metodologias eficazes, com sensibilização, incentivo, encorajamento desses alunos, utilizando-se de atividades significativas, eles poderão evoluir de forma significativa.

Nesse contexto, a psicopedagogia traz para o cotidiano escolar uma valorização do jogo como integrante da prática educativa, contribuindo para que o psicopedagogo atue no resgate, no preparo ou aprofundamento dos alunos para questões relacionadas à aprendizagem e à promoção das competências e habilidades importantes para o futuro desses alunos (SEBASTIANE, 2001).

Essa atividade lúdica é um elemento metodológico ideal para dotar as crianças de uma formação integral. Para tanto, o conteúdo atrelado ao jogo “deve estar diretamente relacionado com o estágio de conhecimento e com a capacidade de raciocinar em que se encontra o jogador-aluno” (FALKEMBACH, 2007, n.p.), ou seja, a partir da faixa etária da criança a qual o jogo será submetido.

Sabendo da importância das estratégias de aprendizagem na escolarização formal, e diante da realidade apresentada hoje nas escolas, onde há a presença de muitos alunos com DA, independente do fator (genético, emocional, metodológico e ambiental), o profissional psicopedagogo tem grande

relevância. Cabe a ele, então, intervir de maneira eficaz, utilizando-se de um planejamento direcionado para cada aluno, com objetivos claros, conforme o que se pretende atingir com este aluno, a partir de análises e com muita percepção sobre o desenvolvimento nesse processo, ou seja, é imprescindível ter domínio do que está sendo proposto e saber para que e por quê. Nesse sentido, o jogo utilizado como metodologia contribuirá para que estes alunos avancem na aprendizagem, dado que é um importante instrumento nesse processo, como já visto, e pode ser uma ferramenta tanto para a prevenção, quanto para o tratamento das DA. Logo, para ser útil ao processo educacional, o jogo “precisa ser interessante e desafiador para que os jogadores-alunos participem com entusiasmo, sintam-se motivados e é importante que os conteúdos dos jogos correspondam aos objetivos pedagógicos esperados.” (FALKEMBACH, 2007, n.p.).

O jogo, para ser realmente eficaz, deve ter um objetivo bem determinado, as regras explícitas, que podem ou não mudar durante o jogo, e apresentar um resultado que significa o objetivo alcançado, “além de outros elementos como: fantasia, entretenimento, aventura e um elemento oponente” (FALKEMBACH, 2007, n.p.). O entretenimento é o que atrairá e seduzirá os alunos; a aventura os estimulará; a fantasia oportunizará reproduzirem a vida como ela é, assim como realidades não existentes; e por fim, o elemento oponente que significa o obstáculo, o qual pode se apresentar de diversas formas (FALKEMBACH, 2007).

Isto posto, é perceptível que os jogos são meios eficientes na aprendizagem para alunos com dificuldades, podem ser empregados para introduzir conteúdos, averiguar a aprendizagem. Eles também fixam conceitos já aprendidos e resgatam conteúdos; no jogo, sempre há vencedores e perdedores, e também permite errar e tentar várias vezes, enquanto que em atividades escritas, a cobrança é maior e os erros são apontados no exato momento, na maioria das vezes sem uma segunda chance. Quando se emprega os jogos em sala de aula, o ambiente escolar é beneficiado, além do já

exposto, pela ludicidade (MEDEIROS; SANTOS, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O número de alunos que apresenta dificuldades de aprendizagem vem aumentando, ao mesmo passo que são percebidas e diagnosticadas com mais facilidade, hoje, diante de tanta informação. O fato é que, alunos considerados distraídos, que não conseguem ser independentes, imaturos, que não falam corretamente, não conseguem se expressar, querem tudo do seu jeito, sem noção temporal. Os sem desenvoltura motora, os impulsivos, os ansiosos, entre muitos outros, não são assim porque ‘querem’; algum fator (genético/emocionais/metodológicos/ambientais), muitas vezes desconhecido, contribuiu para a formação destas atitudes e dificuldades.

Um olhar sistêmico, analítico, sensível, preventivo de professores e psicopedagogos deve ser constante para auxiliar este aluno e um instrumento para direcionar à intervenção à dificuldade de aprendizagem. Nesse contexto, o jogo se apresentou, após análises de obras e através das experiências retratadas, como uma ferramenta de intervenção eficaz, de grande contribuição, pela variedade de opções (tipos) e por permitir o estímulo de diversas áreas, tanto cognitivas, quanto motoras e emocionais.

O objetivo de relacionar as dificuldades de aprendizagem de crianças de 5 e 6 anos e o jogo, como auxílio no ensino, foi alcançado e, com isto, ficou evidente que professores e psicopedagogos devem utilizar-se deste instrumento para auxiliar cada dificuldade apresentada, mas de forma particular, conforme diagnóstico.

Conclui-se que o jogo é uma ferramenta indispensável no processo de ensino e de aprendizagem de crianças, pois, uma vez explorado o potencial de um jogo, pode tornar-se, além de eficaz, divertido quanto brincar e, nesse caso, aprender torna-se interessante para o aluno e passa a fazer parte de sua lista de preferências.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir.** Petrópolis: Vozes, 2017.
- BALESTRA, M. M. M. **A Psicopedagogia e Piaget: uma ponte para a educação da liberdade.** Curitiba: IBEPEX, 2007.
- BEAUCLAIR, J. Psicopedagogia: ensinantes e aprendentes no processo de aquisição do conhecimento. **Revista Científica da FAI**, Santa Rita do Sapucaí, MG, v.7, n.1, p.46-51, 2007.
- BOSSA, N. **Dificuldades de aprendizagem: O que são? como tratá-las?** Porto Alegre: Artemed, 2007.
- BRASIL. DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO. **Dificuldades de aprendizagem atingem cerca de 5% da população escolar.** 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/editoria/educacao-e-ciencia/2014/07/dificuldades-de-aprendizagem-atingem-cerca-de-5-da-populacao-escolar>>. Acesso em 19 set. 17.
- BRENELLI, R. P. **Intervenção pedagógica, via jogos quilles e cilada, para favorecer a construção de estruturas operatórias e noções aritméticas em crianças com dificuldades de aprendizagem.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMPI, Campinas, 1993. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253797>>. Acesso em: 07 set. 17.
- BRITO, L. **Compreensão do ensino fundamental acerca das dificuldades de aprendizagem.** Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande/PB, 2015. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9730/1/PDF%20-%20Lucicleide%20de%20Brito.pdf>>. Acesso em: 18 set. 17.
- CAMARGO, M. L. M. et al. **Jogos de regras e dificuldades de aprendizagem: uma proposta diferente de intervenção para quem não aprende.** Marília, 2015. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/jogos-de-regras-e-dificuldades-de-aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.
- CANARIO, R. A escola e as "dificuldades de aprendizagem". **Psicol. educ.** São Paulo, n.21, p.33-51, dez. 2005.
- CASTRO, B. J.; COSTA, B. C. F. Contribuições de um jogo didático para o processo de ensino e aprendizagem de química no ensino fundamental segundo o contexto da aprendizagem significativa. **Revista Electrónica de Investigación em Educación em Ciencias**, Buenos Aires, Argentina, 6(2), 1-13, 2011.
- COSTA, S. F. P. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FALKEMBACH, G. A. Morgental. Jogos educacionais. In: **Mídias na Educação.** CINTED, UFRGS. 2007.
- _____. O lúdico e os jogos educacionais. In: **Mídias na Educação.** CINTED, UFRGS. 2007a.
- FONSECA, V. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. **Rev. psicopedag.** vol.24, n.74. São Paulo, 2007.
- FREIRE, J. B.; FEIJÓ, A. **Oficinas do jogo.** São Paulo: Avercamp, 2013.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.
- GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online]. 2005, vol.21, n.3, p.319-326. ISSN 0102-3772.
- HAETINGER, M. G.; HAETINGER, D. **Jogos, recreação e lazer.** Curitiba: IESDE, 2009.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 2008.
- MEDEIROS, M. J. A.; SANTOS, J. O. A utilização psicopedagógica na educação infantil.

REBES (Revista brasileira de educação e saúde). Pombal-PB, Jan-Mar, Vol.6, n.1, p.36-41, 2016.

MEZZALIRA, M. A. G.; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Set-Dez, Vol.21 n.3, pp.319-326, 2005.

MRECH, L. M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. **Educação On line**. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/268328913_O_USO_DE_BRINQUEDOS_E_JOGO_S_NA_INTERVENCAO_PSIKOPEDAGOGICA_DE_CRIANCAS_COM_NECESIDADES_ESPECIAIS>. Acesso em: 07 out. 17.

NEGRINE, A. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil**: simbolismo e jogo. Porto Alegre: Editora Prodil, 1994.

SÁNCHEZ, G.; NICASIO, J. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SCHILLER, P.; ROSSANO, J. **Ensinar e aprender brincando**: mais de 750 atividades para educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SEBASTIANE, E. Jogos em grupo para educação infantil. **Educação Matemática em Revista**, n.11, ano 8, 2001.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A-Z. Guia completo para educadores e pais**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOARES, J. **Guideline de construção de jogos educacionais para a web usando HTML 5**. Monografia (Bacharel em Ciência da Computação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO EM PREVENIR DIFICULDADES DE LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Crianças que apresentam dificuldades na linguagem desencadeiam vários fatores negativos para o seu desenvolvimento normal nos aspectos cognitivos, pessoal, de estima e de relação social. Neste sentido, o presente estudo apresenta reflexões sobre a linguagem oral na fase da educação infantil: aquisição, o que é esperado de cada idade, fatores impeditivos para o desenvolvimento da mesma, assim como o papel do psicopedagogo nesse processo como forma de contribuição para a ampliação das capacidades de comunicação e expressão. Para elucidar: quais as possibilidades de intervenção do psicopedagogo em relação às dificuldades de aquisição de linguagem oral nas crianças na etapa da educação infantil?, questão-problema deste estudo, elencou-se como objetivo geral identificar as dificuldades encontradas na aprendizagem da linguagem oral, destacando o papel do psicopedagogo em ajudar e desempenhar seu trabalho para facilitar o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil neste aspecto. Trata-se de um estudo bibliográfico, com base nas obras de Castro e Gomes (2000); Fiorenzano (2017); Lima (2000); Mousinho et al. (2008); Prates e Martins (2013); Zorzi e Hage (2004) que abordam questões pertinentes ao tema. Como resultado, apresenta-se que o psicopedagogo deve compreender como a aquisição da linguagem ocorre, os fatores que impedem que a criança se devolva nesse processo e que este profissional deve trabalhar em parceria com o professor e com a família, prevenindo e agindo para que esse problema não se transforme em uma dificuldade de aprendizagem que desencadeará ainda, na criança, problemas na vida pessoal e nas relações interpessoais.

Palavras-chave: Dificuldade de Aprendizagem. Linguagem Oral. Psicopedagogo. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Quando as crianças apresentam dificuldades na linguagem são desencadeados vários fatores negativos para o seu desenvolvimento normal, como a frustração, o

CORREA, Joana.
Pedagoga; Especialista em
Psicopedagogia Institucional.
(SINERGIA)
jocorrea_470@hotmail.com

GONZAGA, Cláudia Maria
Sedrez.
Pedagoga e Fonoaudióloga,
Mestre em Ciências Médicas.
(SINERGIA)
claudia47fono@hotmail.com
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4737721Y1>

FRAINER, Viviane.
Pedagoga, Especialista em
Supervisão Escolar e em
Orientação Escolar
(SINERGIA)
vivianefrainer@hotmail.com
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4315019P3>

CORREA, Joana; GONZAGA, Cláudia Maria Sedrez; FRAINER, Viviane. A importância do psicopedagogo em prevenir dificuldades de linguagem oral na educação infantil. **REFS – Revista Eletrônica da Faculdade Sinergia**, Navegantes, v.9, n.14, p. 19-29, jul./dez. 2018.

sentimento de rejeição, problemas de baixa autoestima, tendo como resultado a adoção de uma postura de isolamento e com dificuldades de comunicação; podendo também em alguns momentos, apresentar um comportamento agressivo, chegando ao ponto de não mais compreenderem as outras crianças, como também os adultos.

Neste sentido, o presente estudo apresenta reflexões sobre a linguagem oral na fase da educação infantil: aquisição, o que é esperado de cada idade, fatores impeditivos para o desenvolvimento da mesma, assim como o papel do psicopedagogo nesse processo, como forma de contribuição para a ampliação das capacidades de comunicação e expressão. A criança com dificuldades de linguagem, quando cedo diagnosticada, deve ser sensibilizada e trabalhada com auxílio de metodologias e práticas que ampliem sua capacidade expressiva, resgatando sua autoestima e a motivação para a aprendizagem. Para tanto, levantou-se a seguinte questão problema: quais as possibilidades de intervenção do psicopedagogo em relação às dificuldades de aquisição de linguagem oral nas crianças na etapa da educação infantil?

Como possibilidade para alcançar uma resposta, elencou-se como objetivo geral identificar as dificuldades encontradas na aprendizagem da linguagem oral, destacando o papel do psicopedagogo em ajudar e desempenhar seu trabalho para facilitar o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil neste aspecto. Para vislumbrar o percurso da pesquisa, foi estabelecido como

1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

As crianças ampliam e enriquecem seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão de forma progressiva, “apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação” (BNCC, 2018, p. 40). Os comportamentos inatos tornam-se significativos para a criança e, posteriormente, são reproduzidos por elas, conforme a interpretação

objetivos específicos: a) Identificar as etapas do desenvolvimento da linguagem oral nas crianças da educação infantil; b) Considerar as diferentes possibilidades de intervenção do psicopedagogo junto ao professor e à criança com dificuldade de linguagem; c) Analisar o papel do psicopedagogo em relação às diferentes práticas que possibilitem o desenvolvimento da linguagem oral na educação infantil.

Para elaboração do presente artigo, foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica a fim de elucidar, entre os autores: Castro e Gomes (2000); Fiorenzano (2017); Lima (2000); Mousinho et al. (2008); Prates e Martins (2013); Zorzi e Hage (2004), bem como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), questões pertinentes ao tema abordado.

Como resultado, apresenta-se que o psicopedagogo deve compreender como a aquisição da linguagem ocorre, os fatores que impedem que a criança se devolva nesse processo e que este profissional deve trabalhar em parceria com o professor e com a família, prevenindo e agindo para que esse problema não se transforme em uma dificuldade de aprendizagem que desencadeará, ainda, na criança, problemas na vida pessoal e nas relações interpessoais. Respeitar a singularidade de cada aluno e promover a igualdade de oportunidade, considerando suas necessidades no desenvolvimento do planejamento é de suma importância para o seu desenvolvimento integral.

que o adulto dá a ele, assim, “o contato mãe-criança por meio do olhar e melodia da fala são pré-requisitos para o desenvolvimento comunicativo” (PRATES; MARTINS, 2013, p. 55). A curiosidade em relação à linguagem escrita, de acordo com a BNCC (2018), se manifesta desde cedo; quando a criança começa a ouvir e conviver com a leitura de textos, “ao observar os muitos textos que

circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores (BNCC, 2018, p. 40).

Para refletir sobre a aquisição da linguagem, faz-se necessário, primeiro, descrever sobre a diferença entre os conceitos fala e linguagem, conforme abordam Law et al. (2000), referenciados por Prates e Martins (2013). Linguagem trata-se do sistema simbólico usado para representar os significados em uma cultura, abrangendo seis componentes: fonologia, que são os sons da língua; prosódia, a entonação, sintaxe a organização das palavras na frase; morfologia, a formação e a classificação das palavras; semântica, o vocabulário; e pragmática, o uso da linguagem. Já a fala refere-se ao canal que realiza a expressão da linguagem e corresponde à realização motora da linguagem. Ou seja, a linguagem significa receber e transmitir informações de forma efetiva, enquanto que a fala se refere basicamente à maneira de articular os sons na palavra, incluindo a produção vocal e a fluência (PRATES; MARTINS, 2013).

Para que a fala e a linguagem se constituam e se desenvolvam já na Educação Infantil,

[...] é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BNCC, 2018, p. 40).

Prates e Martins (2013), em relação à aquisição e desenvolvimento de linguagem, contribuem, com base em Prates, Melo e Vasconcelos (2011), afirmando que, entre zero a seis anos espera-se que as crianças sejam capazes de:

Zero a 12 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar interesse pelas pessoas e objetos. - Fazer contato de olhos. - Emitir sons, chorar, agarrar objetos com a mão, reagir a sons e vozes familiares.
-----------------	--

12 a 18 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Responder a comandos verbais sem pistas visuais. Ex: dar tchau, jogar beijo, bater palmas quando alguém canta parabéns. - Começar dizer as primeiras palavras com significado. Ex: mama, papa, dadá, teté. - Olhar quando chamado pelo nome. - Entender o “não”.
18 a 24 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar duas palavras. Ex: dá neném! Dá dedeira! É meu! - Saber as partes do corpo e identificá-las. Ex: cadê o cabelo? Cadê a barriga? Cadê a boca? - Responder “sim” e “não” e usar gestos com a cabeça ou dedinho para responder perguntas. - Brincar com os objetos da forma convencional. Ex: utilizar colher para comer, pente no cabelo, copo para beber.
2 a 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Saber o nome dos objetos do dia-a-dia. Ex: copo, boneca, cachorro (au-au), carro, bola, etc. (fala aproximadamente 200 a 300 palavras). - Saber quem são as pessoas próximas. Ex: papai, mamãe, vovó, titia, o nome do irmão, etc. - Saber a diferença entre grande e pequeno, muito e pouco. - Utilizar “quem” e “onde” para fazer perguntas. - Conhecer algumas cores básicas (mas ainda não sabe falar). Ex: pegue o carro vermelho! - Usar verbos para formar frases simples. Ex: “eu estava brincando”, “papai está dormindo”, “eu fui à escolinha”, “cadê o au-au?”, “que au-au grande!”. - Gostar de “ajudar” os adultos nas atividades domésticas, brincar de faz de conta, entender o que é permitido e proibido.
3 a 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Responder a perguntas com “quem”, “onde” e “o que”. - Ter noção de “frente” e “trás”. - Conhecer as cores (vermelho, azul, amarelo, verde) e formas geométricas (círculo, quadrado, triângulo). - Utilizar frases de 3 a 4 palavras. Ex: “mamãe é linda!” “cadê a minha bola?” - Obedecer a ordens seguidas. Ex: “vai ao quarto e pega o sapato e dá para a vovó”. - Gostar de cantar e brincar com palavras e sons. - Brincar com outras crianças e saber esperar a sua vez no jogo. - Perguntar muito. - Início do uso de discurso direto e indireto.
4 a 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Falar todos os sons da língua, mas ainda pode ter dificuldades nos encontros consonantais. Ex: planta, prato, braço. - Manter uma conversa. - Conseguir lembrar situações passadas e contar histórias simples, por exemplo, o

	<p>que fez na escola, o que comeu, quem encontrou na rua, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gostar de brincar em grupo, de imitar personagens e brincar de faz-de-conta. - Ser curioso e ansioso para mostrar o que aprendeu e o que sabe fazer. - Conseguir contar histórias como narrador.
5 a 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Ter noção temporal. Ex: amanhã, ontem, hoje, antes, depois, dias da semana, manhã, tarde, noite, primeiro, segundo, terceiro... - Identificar letras do próprio nome. - Conhecer os números. - Manter uma conversa. - Falar as palavras corretamente. - Gostar dos amigos e de brincar de faz de conta. Ex: super-herói. - Interessar-se pela leitura e escrita. - Contar histórias com mais detalhes.

Quadro 1 - Desenvolvimento de linguagem em crianças de zero a seis anos.

Fonte: Prates, Melo e Vasconcelos (2011) apud Prates e Martins (2013).

Fica evidente que esses primeiros anos de vida da criança são a base, assim ela precisa de auxílio da família e demais adultos com quem convive para que a linguagem se desenvolva da melhor forma possível, de forma adequada, pois “A aquisição normal da linguagem é dependente de uma série de fatores, como o contexto social, familiar e histórico pré, peri e pós-natal do indivíduo, suas experiências, capacidades cognitivas e orgânico-funcionais.” (PRATES; MARTINS, 2013, p. 55). Além disto, segundo os mesmos autores, outro fator aliado a este processo de aquisição da fala é a integridade auditiva uma vez que “É por meio da audição que a criança tem acesso à linguagem oral, sendo capaz de detectar, identificar, discriminar, reconhecer os sons da fala para, posteriormente, compreendê-los e produzi-los.”, ou seja, a integridade auditiva é pré-requisito para a criança evoluir (PRATES; MARTINS, 2013, p. 55-56).

Para Mousinho et al. (2008), para que ocorra a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral, deve-se considerar dois aspectos: a relação entre linguagem e cognição e entre a linguagem e a comunicação. Neste sentido, a relação existente entre linguagem e cognição, para os autores, ocorre, pois

[...] pensa-se bastante por meio da linguagem depois que desenvolvemos esta habilidade. A memória, a atenção e a percepção podem ter ganhos qualitativos com ela. Ela também ajuda na regulação do comportamento. Na infância, podemos observar o desenvolvimento da linguagem como apoio à cognição a partir dos dois anos, em média, principalmente por meio da forma como a criança brinca (MOUSINHO et al., 2008, p. 298).

Já sobre a relação entre linguagem e comunicação, Mousinho et al. (2008, p. 298-299) afirmam que

[...] temos a intenção comunicativa, e podemos nos comunicar de diversas formas diferentes, através de gestos, do olhar, de desenhos, da fala, entre outros. A estrutura da linguagem nos permite lançar mão de recursos mais sofisticados, a fim de aprimorar nossas possibilidades da comunicação.

Para Zorzi e Hage (2004), a aquisição de linguagem implica no desenvolvimento da criança e na aprendizagem dos conceitos e das categorias, como também, na inserção destas ao meio social, oportunizando assumirem sua própria identidade, pois é fato que a criança com dificuldades na linguagem corre o risco de ter problemas nas diferentes áreas escolares e na vida em geral, afetando o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo como um todo, fato já apontado também por Prates e Martins (2013). O grau de desenvolvimento da criança determinará o tipo de resposta que ela mesma irá produzir, ou seja, quanto mais baixo for o nível de desenvolvimento, mais limitadas serão as capacidades de respostas da criança, especialmente do ponto de vista da confiabilidade. O nível de desenvolvimento influi também no tipo de tarefa que será utilizado. Distintas tarefas significam distintas exigências para a criança.

1.1 FATORES IMPEDITIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

Desde o nascimento a criança se comunica através do choro, do olhar e dos gestos. De acordo com Limongi (2003), o bebê é capaz de distinguir vozes, diferenciar padrões de entonação, gestos e movimentos corporais,

que são bases para o desenvolvimento comunicativo e de linguagem.

Segundo Lima (2000), os maiores avanços motores, cognitivos e sociais da criança, acontecem nos três primeiros anos de vida, como também, a aquisição da linguagem, um dos requisitos que são essenciais para o seu desenvolvimento integral. Muitos são os aspectos que podem auxiliar ou não o desenvolvimento normal da criança, entre eles, os que estão ligados às condições do meio e a culturas de onde a criança vive, o grau de estimulação através da relação familiar e a alimentação da mesma. Para o autor supracitado, quando algum desses aspectos acima relacionados acaba por exercer influência negativa no desenvolvimento global da criança, o risco de provocar atrasos e distúrbios no desenvolvimento infantil é muito grande, podendo vir a comprometer seriamente à aquisição e o desenvolvimento da linguagem.

Neste sentido, conforme aponta Lima (2000), o período crucial para o desenvolvimento linguístico se dá do 0 aos 3 anos, pois neles é que se verificam todas as etapas do desenvolvimento da linguagem que vão permitir à criança apropriar-se das competências necessárias e, a partir dos três anos e meio, ser capaz de dominar a estrutura da língua alvo, para enfim ser capaz de falar inteligivelmente, sem grandes dificuldades. Neste processo, as trocas de sons fazem parte do processo de aquisição da fala e são esperadas até por volta dos quatro anos, quando a criança já está apta a produzir todos os sons.

Bondioli e Mantovani (1998) também apontam que é a posição interativa que coloca em recíproca relação as qualidades inatas das estruturas linguísticas de base, a influência do ambiente circundante, mas vão além, afirmam que há contribuição da pessoa que educa a criança, pois essa pessoa é responsável pela continuidade do desenvolvimento das capacidades comunicativas da criança, continuidade que, partindo de uma fase pré-linguística, alcança a fase linguística através de

uma constante motivação em comunicar e interagir por parte da criança. Isto reforça que a escola tem grande responsabilidade e influência sobre o desenvolvimento da linguagem e, por isso, precisa desempenhar bem seu papel para corresponder a essas expectativas que lhe são impostas.

Prates e Martins (2013), corroborados por Schirmer, Fontoura e Nunes (2004), consideram que a linguagem oral, por muitas vezes, é prejudicada por distúrbios de comunicação, os quais podem ser ocasionados por fatores orgânicos, emocionais (estrutura familiar relacional) e ainda intelectuais/cognitivos; e, inclusive, a interrelação entre esses elementos. Estes distúrbios de comunicação podem ser conceituados

[...] como impedimentos na habilidade para receber e/ou processar um sistema simbólico, observáveis em nível de audição (sensibilidade, função, processamento e fisiologia); linguagem (forma, conteúdo e função comunicativa); e processos de fala (articulação, voz e fluência) (AMERICAN SPEECH... apud PRATES; MARTINS, 2013, p. 57).

Podem surgir espontaneamente ou de causa obscura ou desconhecida (idiopático)¹, sozinhos e podem se agravar por influência cultural, do meio ou quando as crianças são ensinadas de forma errada (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; LIMA, 2000; PRATES; MARTINS, 2013), isto é, estes distúrbios da fala e da linguagem, neste caso, não estão atrelados a possíveis deficiências. Estes terão sua maior incidência dos 4 aos 6 anos, todavia começam a se destacar a partir dos 3 anos, podendo se estender até os 8 anos (PRATES; MARTINS, 2013).

Os principais distúrbios da fala são: Transtorno fonológico que possui como características “[...] um atraso na aquisição dos sons/fonemas da língua ou aquisição desviante. - Produção atípica dos sons da fala, omissões, substituições ou adições. - Histórico familiar” (PRATES; MARTINS, 2013, p. 58); Gagueira de desenvolvimento, que, como características, surge “entre 2 e 3 anos. - Caracterizada por

¹ [Medicina] Que ocorre de modo espontâneo, naturalmente ou sem razão aparente; que não se forma a partir de outra doença.

rupturas (disfluências) na fala, como repetições de sons e sílabas, bloqueios e prolongamentos. - Movimentos associados. - Histórico familiar” (PRATES; MARTINS, 2013, p. 58); Alteração no desenvolvimento da linguagem oral, quando as características se apresentam

- Sem causa aparente. - Podem-se observar atraso ou distúrbio no desenvolvimento da linguagem. - A alteração pode ser na expressão e/ou recepção da linguagem. - Caracteriza-se por vocabulário pobre, dificuldade na combinação de palavras para formar frases, uso inadequado da linguagem, sintaxe pouco estruturada, dificuldade de compreensão, alterações gramaticais, fala ininteligível, dificuldade com conceitos abstratos e figurativos. - Histórico familiar para alteração no desenvolvimento da linguagem oral e/ou escrita. - Excluem-se perda auditiva, impedimentos no desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento motor da fala, distúrbios

socioemocionais, sintomatologia neurológica manifestada (PRATES; MARTINS, 2013, p. 58).

Independente dos fatores, os problemas relacionados à comunicação podem ser prevenidos (quando não relacionados a situações de deficiência) ou reduzidos. A família, o professor, juntamente com profissionais adequados devem estar atentos e identificar, já na educação infantil, alterações na área da linguagem e, assim, implementar metodologias e práticas que promovam a aquisição da linguagem, para fomentar a produtividade do aluno e do professor, para que as conquistas posteriores sejam com qualidade, uma vez que, para o aprendizado da escrita, a criança precisa primeiro ter domínio da linguagem oral, da consciência fonológica (PRATES; MARTINS, 2013).

2 O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO – UM AUXÍLIO PARA O ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES DA LINGUAGEM ORAL

Conforme expõe Slama (1979), a língua é um bem pessoal, na medida em que é um bem coletivo. A linguagem oral está presente no dia a dia das instituições de Educação Infantil; de todas as linguagens é a mais usada, sendo assim, dificuldades em relação a ela podem causar forte impacto sobre a vida da criança pelos prejuízos que ocasiona em todas as áreas do desenvolvimento: cognitivo, pessoal, de autoaceitação, como de convivência social, conforme já apontado por Zorzi e Hage (2004) e defendido por outros autores. À medida que dificuldades de aprendizagem em relação à linguagem se apresentam, podem ser desencadeados, conseqüentemente, vários fatores negativos como a frustração, o sentimento de rejeição, problemas de baixa autoestima que irão interferir no desenvolvimento normal das crianças. Por muitas vezes podem se isolar, terem dificuldades de se comunicar, se tornarem agressivos e, até, a não mais compreenderem as outras crianças, como também os adultos.

Fica evidente que a linguagem tem grande importância para a criança, pessoalmente e socialmente, para a construção da sua autoestima e para a sua socialização. O bom

desenvolvimento da linguagem requer participação e motivação da família, pois a linguagem se manifesta na criança já desde os primeiros dias de vida, desenvolve-se na relação com a mãe (LIMONGI, 2003) e evolui no seio da família através de seus estímulos (LIMA, 2000), e ainda motivação da escola, já que quando inserida no contexto escolar passa a receber mais estímulos pela interação com outros adultos, que a educam (BANDIOLI; MANTOVANI, 1998). Exige também parceria entre a família e a escola e ainda demanda que sejam criadas situações significativas todos os dias.

Todavia, vale ressaltar que, ao mesmo tempo que são contributivos, família e escola podem se transformar no fator desencadeador de problemas de comunicação ou pelo menos contribuir para que isto ocorra (PRATES. MARTINS, 2013). No contexto escolar, nem sempre a linguagem oral é trabalhada com intencionalidade pelos profissionais, embora tenham sido produzidas há muito anos, orientações curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (PCNs) e o Referencial Curricular Nacional para

a Educação Infantil (RCNEI), que exige o trabalho com a linguagem oral em sala.

É fundamental conhecer as dificuldades encontradas pelas crianças e a relação com o desenvolvimento humano, para permitir ao educando um desenvolvimento pleno. Nesse sentido,

Alguns sinais de possíveis alterações podem ser detectados na criança ainda muito pequena, como ausência de contato de olhos; não reação a sons como telefone e campainha; não reação quando chamada pelo nome; volume de televisão muito alto; ausência de fala ou fala incompreensível; vocabulário restrito; dificuldade de interação social e agressividade (PRATES; MARTINS, 2013, p. 58).

Ainda, como sinal de alerta de incoerência da linguagem, é preocupante quando a criança até os 18 meses ainda não emitiu nenhuma palavra, aos 20 meses ainda não consegue expressar duas palavras, quando com 2 anos ainda não atingiu a fase simbólica e de imitação, quando aos 3 anos não elabora uma sentença e, quando aos 3 anos não se expressa com clareza (ANEJA... apud PRATES; MARTINS, 2013).

O professor deve estar sempre atento, solicitar ajuda, quando perceber que o desenvolvimento da criança não está ocorrendo como deveria, e o psicopedagogo, nesse processo, deve ser seu aliado, pois a psicopedagogia abrange um vasto conhecimento sobre os diferentes processos de aprendizagem, permitindo, assim, que o psicopedagogo atue, auxiliando os sujeitos que apresentam diferentes dificuldades (MORIN; LE MOIGNE, 2000).

Sendo a tarefa principal do psicopedagogo a ação de prevenir, nas instituições escolares deve adotar uma postura crítica diante das dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam, objetivando propor novas alterações de ação voltadas para a melhoria da prática pedagógica nas escolas (PORTO, 2009 apud FIOREZZANO, 2017). Assim, deve auxiliar no desenvolvimento de ações significativas e eficazes de ensino da oralidade, muito mais de cunho preventivo, utilizando-se de pressupostos de investigação, sondagem,

avaliação, diagnóstico para, a partir daí, apontar caminhos que favoreçam o aprender em prol de avanços e melhorias nos processos e nos resultados, sejam eles individuais ou grupais, sempre levando em consideração as particularidades de cada criança, por serem únicos.

Castro e Gomes (2000), contribuem afirmando que a detecção precede problemas linguísticos, o que permite a prevenção, assim, atividades de interação comunicativa e de desenvolvimento linguístico, atividades de consciência fonológica, são fundamentais para as crianças que apresentam dificuldades em nível da linguagem oral.

Para intervir, nesse contexto, o psicopedagogo precisa primeiro se atentar para os processos cognitivos básicos da aprendizagem: atenção, memória, percepção, linguagem, imaginação, raciocínio lógico e motricidade, pois ele tem o papel fundamental na melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, professores e de toda equipe escolar e suas relações entre o ensinar e o aprender (FIOREZZANO, 2017). Assim sendo, é imprescindível evidenciar que uma intervenção psicopedagógica em uma criança que apresente algum tipo de problema na linguagem, quando precocemente diagnosticada e devidamente auxiliada, poderá prevenir uma enorme dificuldade de aprendizagem e de desenvolvimento, pois, crianças com distúrbios específicos de desenvolvimento de linguagem também podem apresentar dificuldades quanto ao desenvolvimento social e emocional, como já apontado (CASTRO; GOMES, 2000).

Portanto, é necessário ensinar a criança a utilizar adequadamente a linguagem, começando pelas suas capacidades, fazendo o uso da língua oral de forma cada vez mais competente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 38) sobre a linguagem oral, seu uso e formas, relaciona o uso competente da linguagem oral do aluno com as competências da escola em oportunizar esse espaço, quando alude que

[...] o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende

consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas.

Isso significa que, além de ensinar a falar (quando pequenos), a escola deve ensinar a falar correto, e muito mais, ensinar o uso adequado da fala e da linguagem no dia a dia, com coerência, de forma argumentativa, como apontam Law et al. (2000 apud PRATES; MARTINS, 2013). Quando se tem o domínio da linguagem, o processo de interação pode ficar mais fácil, proporcionando o saber ouvir, o respeito à fala do outro, a organização de ideias para que possam transmitir com clareza e segurança os seus pontos de vista.

Neste contexto, criar situações naturais e lúdicas permite ao profissional identificar os problemas existentes a este nível. Logo, o Psicopedagogo deve desenvolver um trabalho que tenha objetivo de encorajar o uso da fala como forma de expressão, criando condições para a aprendizagem de palavras novas, incentivando a compreensão e a produção de enunciados complexos, para que a criança consiga transmitir as informações efetivamente.

Para tanto, as técnicas mais usadas são a modelação, em que o adulto serve de modelo linguístico para a criança, a reformulação e a expansão, trabalhando enunciados pela própria criança (MOUSINHO et al., 2008), principalmente as crianças pequenas, pois a linguagem é desenvolvida de forma processual.

Através da linguagem oral a criança tenta se comunicar, expressar desejos, ideias sobre o que acontece com ela, seus sentimentos e pensamentos (BNCC, 2018). Por isso, os professores, tanto quanto os psicopedagogos devem oportunizar na sua prática que a linguagem oral aconteça em todos os momentos na educação infantil, contribuindo para que a criança se expresse e aprimore a linguagem para que possam ser entendidas. Nesse contexto, os profissionais podem utilizar-se de produções individuais e coletivas: seja um texto, uma escultura, uma coreografia, etc., para que as crianças façam uma descrição sobre; debater sobre situações-problema do dia a dia, como a

organização do espaço utilizado: uso dos brinquedos, o parque, discussões, etc.; fazer com que as crianças organizem oralmente etapas de tarefas a serem realizadas, etapas de receitas diversas, regras do ambiente escolar; conversar sobre todas as formas de expressão: fotos, desenhos, comportamentos, dança, etc.; estimular que façam descrição dos colegas, familiares, pessoas da escola, etc.; incentivar que expressem seus pontos de vista e opinem em relação a relatos de colegas, entre outros assuntos (BNCC, 2018).

Nessa perspectiva, a roda de conversa é uma atividade sólida, eficaz, por ser diária e permanente. É o momento de diálogo entre o professor e seus alunos, oportunidade para ampliar o vocabulário e valorizar as atividades em grupo, podendo acontecer em diversos momentos. O psicopedagogo, no seu papel de prevenir as dificuldades de aprendizagem deve enfatizar para o professor a importância, dessa prática e propor diferentes instrumentos, recursos e ações para que cada roda de conversa ocorra de forma diferenciada e, assim, o encantamento e a dinamicidade desse momento supere a mesmice. Segundo Chaer e Guimarães (2012), na roda de conversa, consegue-se dispor de várias situações para trabalhar com a Educação Infantil, mas nem sempre tem a importância merecida nas práticas e planejamentos.

Nas inúmeras interações com a linguagem oral das crianças vão tentando descobrir as regularidades que a constitui, usando todos os recursos de que se dispõe: histórias que conhecem vocabulário familiar, etc. Assim acabam criando formas verbais, expressões e palavras, na tentativa de aproximar-se das convenções da linguagem (BRASIL, 1998, p. 126).

A roda de conversa permite que todos falem e ouçam, discutindo e expressando ideias e opiniões sobre a situação proposta ou tema, ampliando o conhecimento de uma forma mais atraente e divertida, por isto, o psicopedagogo pode utilizar-se da mesma ferramenta para trabalhos grupais, já que, conforme o RCNEI,

A linguagem oral possibilita comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado

acontece dentro de um contexto. [...]. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998, p. 120).

A música, as cantigas de roda também podem ser utilizadas de várias formas, pois inclui a ação de cantar (linguagem oral), perpassando pela dança, gestos mímicos, etc. Como citado pelo RCNEI (1998), as atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pelas atividades musicais, como: ouvir música, brincar de roda, aprender canções novas, confecção de brinquedos rítmicos, dentre outros, vão muito além das esferas afetivas e cognitivas, pois auxiliam nas experiências, percepção e reflexão, conduzindo para níveis cada vez mais avançados e proporcionam segurança para o aluno.

A contação de história também é fundamental; a criança ouve a história e, em seguida, reconta a sua maneira, estimulando, assim, seu desenvolvimento integral: atenção, memória, percepção, linguagem oral, imaginação, raciocínio lógico, entre outros.

Ainda nessa etapa, o contato com diversos instrumentos e suportes escritos convidam a criança a fazer uso destes, como: literatura infantil, parlendas, jornais, poemas, as histórias com rimas, receitas culinárias, dentre outras, e assim, começam a observar a importância da estrutura dos textos, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem mais complexa. As crianças precisam ser imersas na cultura escrita para compreenderem o significado e a importância da linguagem e como esta trata-se de um instrumento eficaz para sua comunicação (BNCC, 2018).

Percebe-se que as ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento e aprimoramento da linguagem influem diretamente para o desenvolvimento das outras áreas.

O movimento do sopro, nesse cenário, auxiliará no desenvolvimento da linguagem oral, pois exercita os músculos que intervêm na fala,

especialmente os das bochechas. O sopro também melhora a pronúncia, ajudando a consolidar os fonemas, isso porque, para realizar o sopro, a criança precisa projetar os lábios para fora, como se fosse dar um beijo, ou dizer 'a' vogal 'u'. Precisa que a mandíbula se mantenha estável e que a língua se retraia para que os lábios possam sustentar o sopro e não mordê-lo. As experiências podem ser feitas com bolhas de sabão, assobiar, soprar uma bolinha com ajuda de um canudo, entre outros. Outros recursos podem ser utilizados pelos profissionais para apropriação, desenvolvimento ou aprimoramento da linguagem, como gravadores, celulares, computadores, filmadoras, atribuindo às atividades sentido, significado (BNCC, 2018).

Em suma, mostrar a importância do psicopedagogo frente às dificuldades de linguagem na educação infantil, é expor parte da vivência e da experiência junto às crianças na educação infantil. O psicopedagogo, assim como o professor, resgata a linguagem corporal, musical, plástica, oral ou escrita e sua contribuição para que as crianças compreendam melhor e também sejam compreendidas na expressão de suas ideias, vontades e sentimentos, ampliando, assim, sua capacidade expressiva e melhoria na construção do conhecimento e desenvolvimento (MORIN; LE MOIGNE, 2000).

Enfim, quando a criança apresenta algum tipo de deficiência grave, fica fácil a sua identificação, mas os distúrbios de linguagem não são habitualmente diagnosticados antes dos quatro anos de idade, e os distúrbios de aprendizagem somente são identificados quando a criança ingressa na escola. É quando essas dificuldades constantes de linguagem tornam a criança vulnerável, podendo ter problemas posteriores na aquisição de leitura e da escrita e baixo rendimento escolar, deixando, assim, de acompanhar o currículo (MOUSINHO et al., 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem precisa de estimulação, por isso deve ser trabalhada desde o início da vida

das crianças. Quando a criança é inserida no ambiente escolar este trabalho torna-se fundamental, assim, os professores devem oportunizar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, utilizando-se dos vários instrumentos e recursos, criando situações significativas todos os dias, contemplando esta prática como fator primordial em sala e, nesse processo, o psicopedagogo é o parceiro direto do professor, principalmente quando se trata de ações para prevenir que dificuldades se apresentem. Todavia, quando estas se apresentarem, o psicopedagogo pode contribuir, intervindo, apresentando diferentes possibilidades para o desenvolvimento deste processo. Para tanto, o psicopedagogo deve compreender como a aquisição da linguagem ocorre e os fatores que impedem que a criança se devolva nesse processo.

O presente estudo demonstra a importância das práticas pedagógicas que os profissionais escolhem para utilizar em sala; enfatiza o respeito à singularidade de cada aluno e importância da linguagem na construção do sujeito, seja na vida pessoal quanto nas relações interpessoais. Tal compreensão promoverá a igualdade de oportunidade aos alunos, considerando suas necessidades no desenvolvimento do planejamento pedagógico para todo o grupo.

Este trabalho não teve a pretensão de esgotar o tema, mas de mostrar e de provocar nos professores e pais, uma reflexão sobre a observação e sobre suas práticas com seus filhos/alunos, para que avaliem as etapas de desenvolvimento da linguagem e atrasos e fracassos sejam evitados, assim como, caso constatem alguma irregularidade, procurem auxílio especializado, que possa contribuir com a criança no enfrentamento de suas dificuldades.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, A; MONTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil, de 0 a 3 anos:** uma abordagem reflexiva. Tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. 144p.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. vol. 3. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Versão impressa. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

CASTRO, S. L.; GOMES, I. **Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna.** Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

CHAER, M. R.; GUIMARÃES, E. G. M. **A importância da oralidade:** educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. 2012. Disponível em: <<http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/43870/a-importancia.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.

FIOREZZANO, Giane. Introdução à Psicopedagogia II e Psicopedagogia Institucional: Avaliação e Intervenção Psicopedagógica. **Apostila.** Navegantes: Sinergia Sistema de Ensino, 2017.

LAW, J. et al. Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature. *Int J Lang Comm Dis.* 2000; 35(2):165-88. In: PRATES, L. P. C. S.; MARTINS, V. O. M. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. **Revista Médica de Minas Gerais.** Vol.: 21. (4 Supl.1). 2013. Disponível em: <http://rmmg.org/artigo/detalhes/808>>. Acesso em: 10 out. 17.

LIMA, R. **A Linguagem Infantil – Da Normalidade à Patologia.** Braga: Edições APPACDM, Distrital de Braga, 2000.

LIMONGI, S. O. **Fonoaudiologia:** informação para a formação. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan; 2003. p. 1-18.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade.** 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MOUSINHO, R. et al. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades

que podem surgir neste percurso. **Revista Psicopedagogia**, v. 25, n. 78, São Paulo, 2008.

PORTO, O. Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009. In: FIOREZZANO, Giane. Introdução à Psicopedagogia II e Psicopedagogia Institucional: Avaliação e Intervenção Psicopedagógica. **Apostila**. Navegantes: Sinergia Sistema de Ensino, 2017.

PRATES, L. P. C. S.; MARTINS, V. O. M. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. **Revista Médica de Minas Gerais**. vol.: 21. (4 Suppl.1). 2013. Disponível em: <<http://rmmg.org/artigo/detalhes/808>>. Acesso em: 10 out. 17.

PRATES, L. P. C. S.; MELO, E. M. C.; VASCONCELOS, M. M. A. Desenvolvimento de linguagem em crianças até os seis anos - cartilha informativa. Projeto Creche das Rosinhas. Belo Horizonte: Departamentos de Pediatria e Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais; 2011. In: PRATES, L. P. C. S.;

MARTINS, V. O. M. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. **Revista Médica de Minas Gerais**. vol: 21. (4 Suppl.1). 2013.

Disponível em:

<<http://rmmg.org/artigo/detalhes/808>>. Acesso em: 10 Out. 17.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *J Pediatr*. 2004; 80 (2-supl):S 95-S103. In: PRATES, L. P. C. S.; MARTINS, V. O. M. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. **Revista Médica de Minas Gerais**. Vol.: 21. (4 Suppl.1). 2013.

Disponível em:

<<http://rmmg.org/artigo/detalhes/808>>. Acesso em: 10 Out. 17.

SLAMA, T. C. **Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1979.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**: Martins Fontes, 1991.

ZORZI, J. L.; HAGE, S. R. V. **Protocolo de observação comportamental**. São José dos campos: Editora Pulso; 2004.



A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COM ESQUEMA CORPORAL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

RESUMO

Diante da realidade atual, onde se percebe-se um aumento nas dificuldades no processo de alfabetização, fica evidente a necessidade de uma maior reflexão acerca das contribuições de outras áreas de conhecimento visando ao desenvolvimento integral da criança. Assim, a reflexão proposta no decorrer deste trabalho justifica-se pela importância que a alfabetização e o letramento têm no contexto em que a criança está inserida, pois vive-se em um mundo letrado, e assim, é função da escola garantir uma aprendizagem efetiva e desenvolver sua autonomia. Como objetivos, pretende-se proporcionar momentos de reflexão sobre como a psicomotricidade, com foco no trabalho com o esquema corporal, implica diretamente no desenvolvimento da criança e no processo de alfabetização, assim como refletir sobre como o psicopedagogo pode e deve utilizar o trabalho com a psicomotricidade de forma a contribuir com o processo de aquisição da leitura e escrita. Para tanto, pergunta-se: Quais ações e intervenções podem ser desenvolvidas a partir do trabalho com esquema corporal com as crianças, auxiliando em seu desenvolvimento e, conseqüentemente, no processo de alfabetização? Este artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com base em livros, artigos de periódicos, a partir das contribuições dos seguintes autores: Freitas e Corso (2016), Nogueira, Carvalho e Pessanha (2007), Pirez (2014), Pontes (2010), Soares (2018), Xavier, Paiva e Silva (2014), dentre outras obras, o que torna possível a constatação de que a ampliação de perspectivas e conceitos é positiva ao desenvolvimento de processos de alfabetização e de letramento, porém faz-se, ainda, necessário o oferecimento de formações docentes que contribuam com maiores transformações conceituais e metodológicas acerca desses processos.

Palavras-chave: Alfabetização. Psicopedagogia. Esquema Corporal.

OLIVEIRA, Carla Gomes de.
Pedagoga; Especialista em Educação Inclusiva; em Alfabetização e Letramento; e, em Psicopedagogia Institucional. (SINERGIA)
carlagoliveira@hotmail.com

KOBARG, Ana Paula Ribeiro.
Pedagoga e Historiadora; Mestre e Doutora em Psicologia. (SINERGIA)
anapaulariko@gmail.com
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4715047D8>

OLIVEIRA, Carla Gomes de;
KOBARG, Ana Paula Ribeiro. A contribuição do trabalho com esquema corporal para o processo de alfabetização. **REFS – Revista Eletrônica da Faculdade Sinergia**, Navegantes, v.9, n.14, p. 30-40, jul./dez. 2018.

INTRODUÇÃO

A ideia desse artigo surgiu na observação da

realidade atual dos alunos no processo de alfabetização durante o ciclo de alfabetização (que compreende do 1º ao 3º ano do ensino fundamental), no qual, muitas vezes, os mesmos chegam ao final dele sem se apropriarem da leitura e da escrita com autonomia e sem saber usá-la em seu cotidiano.

Assim, a reflexão proposta no decorrer deste trabalho justifica-se pela importância que a alfabetização e o letramento têm no contexto em que a criança está inserida. Vive-se em um mundo letrado, onde esse processo é de grande valor, e é função da escola garantir uma aprendizagem efetiva e desenvolver sua autonomia.

Portanto, um dos objetivos destacados aqui é o de proporcionar momentos de reflexão sobre como a psicomotricidade, com foco no trabalho com o esquema corporal, implica diretamente no desenvolvimento da criança e no processo de alfabetização. Também tem-se por finalidade levar os profissionais da educação a refletirem sobre como o psicopedagogo pode e deve utilizar o trabalho com a psicomotricidade, mais precisamente em relação ao esquema corporal, por este ser um dos elementos básicos e indispensáveis para a formação da criança e para o processo de aquisição da leitura e escrita, contribuindo para um trabalho mais eficiente e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa. Essas reflexões levam a novas estratégias de ensino/aprendizagem visando sempre ao desenvolvimento do aluno.

O que se observa no cenário atual da educação básica é uma realidade em que o processo de ensino e aprendizagem está mais focado nas habilidades linguísticas, desde a educação infantil, e por vezes, esquecendo-se das habilidades psicomotoras. Mas, para o

desenvolvimento pleno da criança e o sucesso no processo de alfabetização, o professor deve pensar em seu aluno como um todo, associando em suas aulas e intervenções as diversas habilidades: cognitivas, psicológicas, psicomotoras, sociais. Nesse contexto, contribuições de outras áreas de conhecimento são de suma importância, visando ao desenvolvimento integral da criança.

Por isso pergunta-se: Quais ações e intervenções podem ser desenvolvidas a partir do trabalho com esquema corporal com as crianças, auxiliando em seu desenvolvimento e, conseqüentemente, no processo de alfabetização?

Este artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com base em livros, artigos de periódicos, a partir das contribuições dos seguintes autores: Freitas e Corso (2016), Nogueira, Carvalho e Pessanha (2007), Pirez (2014), Pontes (2010), Soares (2018), Xavier, Paiva e Silva (2014), dentre outras obras, o que torna possível a constatação de que a ampliação de perspectivas e conceitos é positiva ao desenvolvimento de processos de alfabetização e de letramento, porém faz-se, ainda, necessário o oferecimento de formações docentes que contribuam com maiores transformações conceituais e metodológicas acerca desses processos.

Diante do trabalho proposto, espera-se contribuir para estabelecer uma relação entre o processo de alfabetização e a percepção da criança sobre seu esquema corporal, assim como oferecer ao profissional da educação teoria aliada à prática, para que consiga alcançar seu objetivo, que é ver seu aluno desenvolver-se plena e integralmente.

1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Sabe-se que, a palavra alfabetização já teve seu significado alterado, ampliado e desdobrado em decorrência das transformações sociais que ocorreram. Hoje, diante dos estudos e vivências sobre o tema, encontramos atrelado a ele o conceito de letramento.

Tendo em vista algumas modificações culturais, econômicas e sociais que se processaram nas sociedades contemporâneas, observamos, sobretudo a partir de meados do século XX, uma mudança no que, durante um bom tempo, consideramos como sendo alfabetização. Se até o início do

século XX bastava que o sujeito assinasse o próprio nome para ser considerado alfabetizado, com o passar do tempo, esta denominação careceu de maiores especificações. Ler e escrever um bilhete simples também passou a não ser mais capaz de designar os diferentes graus de apreensão da linguagem escrita. A insuficiência de conceitos e expressões capazes de retratar a situação da população em relação à apropriação da linguagem escrita, bem como designar os diferentes aspectos que englobam esse fenômeno levou alguns estudiosos a empregarem o termo “letramento”, inspiradas na palavra inglesa “literacy”, como forma de designar o estado ou a condição que cada indivíduo ou grupos de indivíduos passam a ter a partir da aquisição da língua escrita (BRASIL, 2009, p. 29).

Mas, Moraes e Albuquerque (2007, p. 10 grifos das autoras) definem esses dois conceitos como:

Alfabetização – processo de aquisição da escrita, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades – necessárias para a prática de leitura e de escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico). **Letramento** é um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de materiais escrito. Ou seja, letramento é além de saber ler e escrever, entender o que se lê e se escreve, relacionando dessa forma com o contexto social, sua experiência cotidiana.

Observando as definições acima, fica claro que, mesmo sendo dois conceitos diferentes, eles se complementam. E, diante da realidade atual, se ater apenas a um não é suficiente para proporcionar uma aprendizagem significativa.

Diante da realidade atual, ao contrário do que era esperado antes, de um sujeito alfabetizado, além de ler e escrever, espera-se que este sujeito seja capaz de usar essas habilidades em seu dia a dia, podendo agir diante de sua realidade e ampliando, assim, sua visão de mundo e atuação nele. Neste novo cenário, encontra-se o desafio de alfabetizar letrando, onde o sujeito não deve apenas ler e escrever, mas contextualizar em seu dia a dia essas práticas e habilidades.

Neste contexto, Rios e Libânio (2009) afirmam que esse processo, alfabetização e

letramento, se mesclam e coexistem nas práticas sociais, embora sejam conceitos distintos. Os autores sinalizam a ideia de se alfabetizar letrando.

Assim, sobre o termo alfabetizar letrando os autores Santos et al. (2016) afirmam que ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita é alfabetizar letrando. A linguagem é um fenômeno social estruturado que, de forma ativa e grupal, se constrói e reconstrói nas práticas culturais e sociais. Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever, vislumbrando as práticas reais de leitura e de escrita, trabalhando textos oriundos de livros, revistas, jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, como também criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos. Com isso, o indivíduo deve se apropriar de forma significativa do que aprende na escola.

Abreu (2009) investigou as transformações conceituais e metodológicas dos processos de alfabetização e de letramento nos anos iniciais numa escola, a partir da implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de Uberlândia - MG. A investigação tem como sujeitos-colaboradores os alunos e as professoras-alfabetizadoras regentes dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos e um profissional do CEMEPE que esteve à frente dos processos de formação continuada, oferecidos aos professores no contexto da implementação da proposta no município. Os recursos utilizados foram a observação participante, a aplicação de questionários com as professoras e agente do CEMEPE e entrevista com alunos. As professoras colaboradoras revelaram através de seus depoimentos e práticas que a alfabetização não é compreendida como processual e sim, desenvolvida num espaço temporal delimitado de acordo com ano em que o aluno frequenta e que, da maneira que a formação continuada foi oferecida para implementar a proposta do Ensino Fundamental de nove anos no município, geraram-se várias interpretações acerca da mudança por parte dos

responsáveis pela alfabetização nos três primeiros anos. O estudo sobre a relação dos alunos pesquisados com a escrita demonstrou que o relacionamento processual e individual estabelecido com o mundo da escrita, especialmente na fase de sua aquisição, influencia significativamente no uso que se faz dessa forma de linguagem no cotidiano, ou seja, os processos de alfabetização e de letramento são intrinsecamente relacionados. Fica evidenciado, a partir dos dados, que a instituição escolar, realmente, é concebida pelos sujeitos que a frequentam, como importante mediadora entre os alunos e o mundo da escrita, além de possuir a incumbência de cumprir esse papel principalmente para aqueles que possuem menos acesso aos bens culturais.

Nesta perspectiva, a função social da escrita deve ser abordada em um processo que alfabetize letrando. Para isso, o professor deve realizar um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas, mostrando a função social da escrita. Essa nova transformação traz novos desafios para os professores, que precisam rever conceitos. Revê-los por si só não basta, diante dessa nova realidade, deve-se repensar as ações e os objetivos a serem alcançados. E, ao se defender a ideia de alfabetizar letrando, o professor deve ter em mente que este processo se iniciou bem antes do aluno ingressar na escola, deve também reconhecer as diferentes histórias de vida e oportunidades com as quais seus alunos trazem em suas bagagens (CARVALHO, 2010; SOARES, 2018).

Nesta linha, Nogueira, Carvalho e Pessanha (2007) também ressaltam que o processo de alfabetização se inicia desde os primeiros anos de vida, intensificando-se no ingresso na educação infantil, estruturando-se nas classes de alfabetização e primeiro ciclo do ensino fundamental. Os autores afirmam a importância de conhecer e levar em consideração a bagagem com a qual os alunos chegam à escola. Destacam, ainda, sobre como cada etapa da vida escolar é essencial para se alcançar uma aprendizagem efetiva.

Essa discussão já é antiga; Ferreira (1990) já tratava deste assunto quando apontava sobre

como os professores consideravam a aprendizagem da leitura e escrita, como um aprendizado apenas escolar, não levando em conta toda a história de vida da criança e a contribuição dela para o processo de alfabetização. Hoje, ainda encontram-se profissionais com esse pensamento no meio escolar.

O olhar do professor diante de todo esse processo é de fundamental importância para que ele ocorra de modo positivo e eficiente. A tarefa não é fácil e exige muita observação, reflexão e ação para que possa conhecer seu aluno, suas habilidades e dificuldades, levando em conta toda sua vivência antes do espaço escolar.

A maneira como o professor encaminha seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira as habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e do escrever (MACIEL; LUCIO, 2009; SOARES, 2018).

Além do que foi exposto até aqui sobre o papel do professor, ressalta-se também a lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, pela qual o ensino fundamental passou a ter a duração de 9 anos, e o aluno, que antes ingressava aos 7 anos, agora inicia aos 6 anos (BRASIL, 2006). Essa nova realidade causou, e ainda causa, bastante discussão dentro de nossas escolas, tornando-se mais um quesito para o planejamento do professor, principalmente o de primeiro ano, quando este deve estar atento à realidade deste aluno vindo da educação infantil.

O professor deve se planejar para que este momento de transição aconteça de forma tranquila e positiva, deve pesquisar como proceder com essa nova turma, entendendo que o desenvolvimento infantil não mudou, apesar de sua entrada no Ensino Fundamental ter sido antecipada. A forma como esse processo de transição se dará poderá favorecer ou não, o desenvolvimento do aluno nos anos iniciais e em seu processo de alfabetização.

Sobre essa transição, ao observar os relatos da pesquisa de Barcelos, Santos e Ferreira Neto (2015), buscou-se compreender as concepções de crianças, infância e

escolarização dos praticantes dos cotidianos (professores com formação em Educação Física, professora regente com formação em Pedagogia e coordenador de turno com formação em Educação Física da EMEF “Espírito Santo”). Para tanto, caracterizou-se como um estudo de caso etnográfico e utilizou, como fontes, narrativas produzidas por meio de registros de campo, entrevista e grupos de conversa. Os dados evidenciaram a criação de estratégias para incorporar nas crianças culturas escolares, ou seja, que escola é lugar de aprender e não de brincar, por exemplo. Esse caminho é produzido pelas experiências dos autores em produzir momentos que articulem as práticas culturais das crianças com as intencionalidades do Ensino Fundamental de nove anos (BARCELOS; SANTOS; FERREIRA NETO, 2015).

Ao mesmo tempo em que se encontram essas falas, tem-se também um movimento que defende o lúdico em todo processo de aprendizado, não apenas com os alunos do primeiro ano, mas em todo ensino fundamental, quando os direitos e deveres dos alunos e seu desenvolvimento integral devem ser respeitados. Afinal, quem não gosta de estar em um ambiente acolhedor e aprender de forma significativa? (CORDAZZO; VIEIRA, 2007).

Enfim, o processo de alfabetização é bastante complexo, cada indivíduo tem a sua forma de assimilar e seu tempo. Neste contexto, o professor tem uma grande responsabilidade.

1.1 A PSICOMOTRICIDADE E A PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Com as mudanças constantes em nossa sociedade, crescem os desafios em sala de aula. A educação não anda sozinha, necessita estar integrada a outras áreas de conhecimento além da pedagogia para garantir o desenvolvimento integral do aluno, como: a psicologia, a fonoaudiologia, psicomotricidade, entre outros.

Todas essas áreas são de grande importância para a educação, uma vez que

auxiliam para que o indivíduo seja compreendido em sua totalidade.

1.1.1 O papel do Psicopedagogo

Hoje, a psicopedagogia é uma aliada no processo de desenvolvimento dos indivíduos, que a cada dia vem ampliando sua atuação no contexto educacional. A psicopedagogia, que é um campo de atuação em Saúde e Educação, surge para auxiliar os indivíduos em suas dificuldades, também como forma de prevenção. Seu campo de atuação se divide em duas áreas: clínica e institucional.

A Psicopedagogia surge para atender a uma demanda específica de auxílio à superação das dificuldades de aprendizagem, atuando de forma preventiva e terapêutica. A Psicopedagogia se divide em três processos: prevenção, diagnóstico e intervenção. Na prevenção, o psicopedagogo realiza uma investigação institucional, avaliando os processos didáticos e metodológicos aplicados, e a dinâmica dos profissionais, buscando compreender o processo ensino/aprendizagem e propondo alternativas que otimizem os esforços empreendidos pelos envolvidos (BATISTA; GONÇALVES; ANDRADE, 2015, p. 327).

A psicopedagogia institucional tem por objetivo prevenir as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, o fracasso escolar. Constatou-se que a palavra chave da psicopedagogia deveria ser prevenção. Mas, nas escolas, o que acontece, na maioria das vezes, é a solicitação do psicopedagogo quando os problemas já estão instalados, ao invés de requisitar este profissional para trabalhar em conjunto com a escola na prevenção desses possíveis problemas (VERCELLI, 2012; FREITAS; CORSO, 2016).

Quando o trabalho do psicopedagogo institucional ocorre em caráter preventivo, ele abrange toda a instituição escolar, organizando meios e estratégias para que os professores consigam atingir seus alunos, facilitando, assim, o processo de ensino e aprendizagem. O papel do psicopedagogo na escola também está atrelado ao processo de orientação educacional, propor a intervenção no currículo, no projeto político pedagógico, na metodologia de ensino do professor (PONTES, 2010).

Diante deste contexto, o psicopedagogo encontra no ambiente escolar certa resistência, pois às vezes, a escola acaba não percebendo a parceria que pode ser realizada com esse profissional. Ao adentrar em uma escola, o psicopedagogo deve observar o ambiente, mostrando-se claramente como parceiro que está ali para somar e auxiliar na busca de outras estratégias, com o objetivo de atingir aquele aluno com alguma dificuldade ou ainda, prevenir que algumas aconteçam.

Sobre essa questão, Pontes (2010) ainda enfatiza que o psicopedagogo deve cuidar para não interferir no trabalho pedagógico, e sim intervir. No intervir, a intenção é de ajudar a pensar para se alcançar a resposta, enquanto o intervir está centrado na manipulação da ação do outro. O trabalho dentro da escola deve ser em equipe, e é nesta perspectiva que o profissional da psicopedagogia vem para somar.

Na atual realidade, observa-se que a alfabetização vem sendo amplamente discutida, principalmente sobre as dificuldades que muitos encontram nesse processo, e como muitos alunos chegam ao final deste ciclo sem se apropriar da leitura e da escrita e de sua função, buscam meios para solucionar essas dificuldades. Nessa busca, encontram essa ajuda com suporte na psicopedagogia, aliada também a outras áreas de conhecimentos (SOUZA, 2016).

Na pesquisa de Xavier, Paiva e Silva (2014), sobre o olhar psicopedagógico no processo de leitura e de escrita, confirma-se a importância da psicopedagogia nesse contexto. Neste estudo, após observações e aplicação de atividades, chegaram à conclusão de que além de auxiliar o aluno, o psicopedagogo é um aliado do professor em todo processo.

Dessa forma, construindo um novo olhar para essa relação entre Psicopedagogia e Escola, podemos compreender que o trabalho do psicopedagogo não acontece sozinho, vem para somar e auxiliar os profissionais na reflexão sobre seus alunos e suas práticas.

1.1.1.1 Psicomotricidade

Assim como todo conceito, o de psicomotricidade também se modificou com o passar do tempo. De acordo com a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, “Psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização (ABP).

A psicomotricidade é o corpo em movimento, considerando o ser em sua totalidade. Sendo uma ciência que objetiva o estudo da relação entre o pensamento e a ação, o objetivo nuclear da psicomotricidade é colocar o corpo no centro do comportamento e evolução humana. Defende, ainda, que a mente humana não pode ser independente do corpo, não podendo separá-los, afinal o desenvolvimento pessoal e social resulta da relação entre corpo, cérebro e o meio que está inserido (ALVES, 2007; FONSECA, 2010).

Dentro dessa grande área de estudo, há especificidades em relação aos conceitos. Segundo Oliveira (2005), a psicomotricidade se divide em algumas áreas: Esquema corporal; Lateralidade; Estruturação espacial; Orientação temporal. Outra visão da psicomotricidade é pontuada por Almeida (2009), que destaca que o trabalho com psicomotricidade engloba três dimensões: motora, afetiva e cognitiva. Dimensões essas que quando somadas irão atender o indivíduo como um todo, auxiliando-o em suas dificuldades e ampliando suas habilidades.

Quando se relaciona a psicomotricidade ao processo de alfabetização, percebe-se que é por meio do trabalho da psicomotricidade que o indivíduo desenvolverá as habilidades necessárias para realizar as tarefas que lhe serão exigidas ao ingressar no universo escolar.

Sobre a importância do movimento no desenvolvimento do indivíduo, Rossini (2008, p. 16) afirma que “uma das maiores fontes de informação da nossa consciência é o movimento. Todos os nossos movimentos são realizados de forma complexa e passam por fases evolutivas”.

Nas escolas, são grandes as queixas dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem que seus alunos apresentam no

processo de alfabetização. Por isso se faz necessário um olhar mais atento do professor, para lembrar que o corpo do aluno também faz parte do processo de aprendizagem, que aprender a ler e escrever não está relacionado apenas ao pensamento humano.

De acordo com Lustosa, Fiorentin e Rocha (2004), destacam-se os seguintes conceitos psicomotores que acreditam ser essenciais à alfabetização: A) Coordenação dinâmica geral; B) Coordenação motora fina; C) Coordenação óculo-manual; D) Postura; E) Tônus muscular; F) Equilíbrio; G) Respiração; H) Esquema corporal; I) Lateralidade; J) Conhecimento de direita-esquerda; K) Estrutura espacial; e L) Organização temporal. Esses conceitos são de suma importância para o professor, que deve basear seu planejamento em atividades que desenvolvam tais habilidades.

Na pesquisa de Nogueira, Carvalho e Pessanha (2007), foi apresentada a importância de trabalhar os pré-requisitos psicomotores na educação infantil a fim de diminuir a taxa de analfabetismo dos alunos nos anos iniciais. Ainda mostraram a reflexão que os professores devem ter sobre as habilidades psicomotoras que são indispensáveis para o sucesso neste contexto. As considerações foram que a maioria das crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem e dificuldade no processo de alfabetização demonstravam também alguma defasagem nas habilidades psicomotoras referentes à imagem visual do corpo, ao esquema corporal, organização espacial e temporal, discriminação visual e auditiva. Eles concluem que a educação escolar deve perceber a importância da dimensão corporal em seu currículo.

Também, a pesquisa realizada por Rondon et al. (2010), voltada para as aulas de educação física, dentro do contexto escolar, demonstra a importância de realizar uma parceria entre as aulas de educação física e as desenvolvidas em sala de aula, uma vez que as conclusões destacadas nesta pesquisa do trabalho motor, contribuem para confirmar a necessidade do trabalho corporal para o processo de desenvolvimento integral do aluno.

Diante do exposto, percebe-se a importância da psicomotricidade no processo de alfabetização, e que esta deve ser trabalhada desde a educação infantil, pois é pelo movimento que a criança irá adquirir o conhecimento do mundo que a rodeia, prevenindo, assim, as dificuldades na aquisição da leitura e da escrita e demais aprendizagens.

Algumas sugestões de atividades psicomotoras:

Habilidades psicomotoras:	Atividades:
-Coordenação global (0 aos 7 anos).	-Rolar, rastejar, engatinhar, andar, correr, soltar, transpor, dançar e a realização de jogos imitativos.
-Coordenação Fina e Viso-motora (2 aos 7anos).	-Transportar, agrupar, bater, segurar, encaixar, manipular, atar, desatar, aparafusar, lançar, amarrar, abotoar, riscar, modelagem, recorte, colagem, e escrita (iniciação do movimento de pinça).
-Imagem visual (3 ½ a 7 anos).	-Observação do corpo no espelho e desenho do próprio corpo.
-Esquema Corporal (3 ½ aos 8 anos).	-Autoidentificação, localização, abstrata corporal, reconhecimento de todas as partes do corpo.
-Lateralidade (6 os 7 anos).	-Dominância lateral dos três níveis: olho, mãos e pés.
-Organização Espacial (5 aos 7 anos) Obs.: esta habilidade pode ser estimulada desde os 2 anos, mas se consolida dos 5 aos 7 anos).	-Jogos de identificação de cores, formas, tamanhos, direcionalidades e relações espaciais (em cima, em baixo, lado direito, lado esquerdo, atrás, frente, etc. Amarelinha, jogos de comandos, letras e números gigantes para serem observados e manipulados corporalmente.
-Orientação Temporal (6 aos 8 anos) Obs.: esta habilidade pode ser estimulada desde os 2 anos, mas se consolida dos 6 aos 8 anos).	-Perceber os intervalos de tempo entre as palavras, ritmos musicais, danças cantadas, cirandas, construção de instrumentos musicais rítmicos (tambor, chocalho, etc.), acompanhamento dos ritmos musicais com o corpo, trabalho com sequências sonoras e gráficas.
-Discriminação Visual e Auditiva (4 anos aos 8 anos).	-Jogos de memória com letras e sílabas, dominó de letras e gravuras, quebra cabeças de letras e palavras, sequências de fatos, leitura de histórias, escritas espontâneas de

palavras, reescritas de histórias, músicas etc.

Tabela 1 - Habilidades psicomotoras a serem desenvolvidas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Fonte: Nogueira, Carvalho e Pessanha (2007, p. 23).

1.1.1.2 Esquema corporal

Como já exposto, o processo de alfabetização está ligado a diferentes áreas do conhecimento, sendo essas aliadas do professor e aluno, e que se estimuladas podem prevenir dificuldades futuras. Entre as habilidades motoras relacionadas à alfabetização, será destacada a relação entre o processo de aquisição da leitura, escrita do aluno e o esquema corporal.

O esquema corporal é o conhecimento que a criança tem de seu corpo e como ele interage com seu meio, as relações que ele estabelece, limitando-se aos aspectos sinestésicos, sensações orgânicas e de estrutura postural. Também serve como base para todo conhecimento que a criança tem do mundo, pois é reconhecendo a si mesma que ela irá reconhecer o mundo em que vive. Portanto, esse conhecimento é imprescindível para que a criança tenha uma boa aprendizagem, iniciando com identificar e nomear as partes do corpo e, juntamente com esses conceitos aprenderá outros, como: em cima e em baixo, dentro e fora, longe e perto, conceitos esses que são de fundamental importância para o processo de alfabetização e letramento (LUSTOSA; FIORENTIN; ROCHA, 2004; PRUDENCIATTI; PEREIRA; TABAQUIM, 2016).

Diante das definições aqui expostas, o esquema corporal está intimamente ligado com a criança e seu meio, em como ela se vê e interage com o mundo que a cerca. Uma criança que não tem consciência de si no mundo que atua, provavelmente terá dificuldade em compreender o processo de alfabetização e demais aprendizados.

Rosa Neto et al. (2011) ressaltam a importância do olhar do professor diante do trabalho com o esquema corporal, bem como

corpo e mente estão interligados. A representação que a criança possui de seu próprio corpo é indispensável na formação de sua personalidade. Para os autores, estudar o corpo é, particularmente, importante para os profissionais que estudam a cognição humana, o ensino e a aprendizagem.

Pirez (2014) pontua que uma criança que teve o esquema corporal malformado não conseguirá coordenar bem seus movimentos. Suas habilidades manuais tornam-se limitadas, a leitura perde a harmonia, o gesto vem após a palavra e o ritmo de leitura não é mantido, ou então, é paralisado no meio de uma palavra. A construção do esquema corporal é a tomada de consciência do próprio corpo para que haja desenvolvimento adequado.

O domínio corporal é o primeiro elemento do comportamento, pois é por meio do movimento dinâmico que a criança consegue desenvolver o controle do corpo e adquirir a percepção espacial. Se o esquema corporal for mal definido pode apresentar vários problemas de aprendizagem, como a lentidão, a coordenação motora deficiente e insegurança na relação com o outro (PIREZ, 2014).

Nogueira, Carvalho e Pessanha (2007), afirmam também que, as dificuldades de aprendizagem se devem pela falta de consciência corporal e, como consequência, o aluno não consegue representar o próprio corpo, não consegue perceber e representar o mundo que o cerca. Assim, percebe-se que a falta de trabalho com as habilidades motoras básicas acaba por dificultar o processo de alfabetização.

A importância de se trabalhar o esquema corporal, principalmente na educação infantil, mas também nos anos iniciais, torna-se algo vital para o desenvolvimento infantil. Assim, o aluno, ao adentrar no ciclo de alfabetização, terá as habilidades necessárias e bem desenvolvidas, fazendo com que o processo de alfabetização ocorra de maneira mais tranquila e positiva.

Infelizmente, mesmo após tantas reflexões, o que se vê na prática do dia a dia são os aspectos acadêmicos se sobressaírem aos psicomotores, que por vezes, são deixados

apenas para as aulas de educação física (SILVÉRIO; CUNHA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou abordar como as diferentes áreas de conhecimento contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Para um trabalho significativo temos que enxergar o indivíduo como um todo, sendo assim, destacou-se a contribuição da psicomotricidade à pedagogia, destacando a importância do trabalho com o esquema corporal para o processo de alfabetização, trabalho esse que se inicia antes mesmo do aluno adentrar no ciclo de alfabetização, mas que deve segui-lo desde seu ingresso no contexto escolar.

De acordo com o apresentado, o trabalho com o esquema corporal auxilia em todo processo de aprendizagem, afinal, é por meio dele que a criança reconhece seu corpo e sua relação com o meio, e é essa tomada de consciência que fará com que ela se aproprie das habilidades e conceitos necessários para aquisição da leitura e escrita. Em contrapartida, a falta do trabalho com esquema corporal acarretará em habilidades limitadas, comprometendo assim seu aprendizado, que poderá apresentar uma leitura sem ritmo, perder-se no meio de palavras, não relacionar as sílabas dentro das palavras, entre outras dificuldades e limitações.

Após o que foi apresentado aqui, é imprescindível que todos se conscientizem de que para se alcançar uma aprendizagem significativa, deve-se ter a consciência de que corpo e mente caminham juntos. Portanto um trabalho não pode ser fragmentado, visando apenas o cognitivo e deixando o motor para as aulas de educação física, mas integrá-los em suas estratégias e planejamentos.

Assim, o professor que oportunizar momentos onde esse corpo seja ouvido, vivido, explorado, terá um retorno ainda maior por parte de seus alunos. Com um trabalho integrado, percebendo a criança em todos os seus aspectos, o sucesso no processo ensino/aprendizagem será potencializado. Não

se pode esquecer que a criança desde seu nascimento está em constante movimento e interação com seu meio, então por que privá-la disso tudo ao entrar na escola? Por que não utilizar desses conhecimentos para garantir uma aprendizagem realmente significativa para o aluno? Resta refletir no caminhar docente e definir aonde se quer chegar.

REFERÊNCIAS

ABP. Associação Brasileira de Psicomotricidade. Disponível em: <<https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>>. Acesso em: 19 set. 17.

ABREU, M. M. de O. **Ensino Fundamental de nove anos no município de Uberlândia: implicações no processo de alfabetização e letramento**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

ALMEIDA, C. M. de. Perfil Psicomotor de alunos com idade entre 7 a 9 anos. **IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. 2009.

ALVES, F. (Org.). **Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união**. Rio de Janeiro: Walk, 2007.

BARCELOS, M.; SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A. Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 84-101, set. 2015. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/39818>>. Acesso em: 19 set. 2017.

BATISTA, L. S.; GONÇALVES, B.; ANDRADE, M. S. Avaliação psicopedagógica de criança com alterações no desenvolvimento: relato de experiência. **Rev. Psicopedagogia**; 32(99):326-335, 2015.

BRASIL. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos**. Ministério da Educação. Brasília 2009.

Disponível em:

<<http://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>>. Acesso em: 19 set. 2017.

_____. **Lei 11.274**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis de anos de idade. Brasília DF, 2006.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CORDAZZO, S.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 92-104, abr. 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.

FONSECA, V. Psicomotricidade: uma visão pessoal. **Constr. psicopedag.** São Paulo, v. 18, n. 17, p. 42-52, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2017.

FREITAS, C. N.; CORSO, H. V. A psicopedagogia na educação infantil: o papel das brincadeiras na prevenção das dificuldades de aprendizagem. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v. 33, n. 101, p. 206-216, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2017.

LUSTOSA, N. P.; FIORENTIN, S.; ROCHA, D. L. S. Psicomotricidade e Alfabetização. In: **ANAIIS do II Congresso Nacional da Área de Educação e IV Educere**, 2004, Curitiba. II Congresso Nacional da Área de Educação e IV Educere. Curitiba: Universidade Católica do Paraná, 2004.

MACIEL, F. I. P.; LUCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. **Alfabetização e letramento em sala de aula**.

2. ed. Belo Horizonte: Ed. Autentica, p. 13 a 34, 2009.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**. Recife, PE, v. 07 n. 37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

NOGUEIRA, L. A.; CARVALHO, L. A. de; PESSANHA, F. C. L. A psicomotricidade na prevenção das dificuldades no processo de alfabetização e letramento. **Perspectivas online**. 1(2):9-28, 2007. Disponível em: <http://seer.perspectivasonline.com.br/index.php/revista_antiga/article/viewFile/251/163>. Acesso em: 20 set. 2017.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade, educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.

PIREZ, T. S. **Contribuições da psicomotricidade no processo de alfabetização**. Monografia (Especialização em Educação) - Universidade Tecnológica Federal Do Paraná. Medianeira, 2014. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4435/1/MD_EDUMTE_2014_2_79.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

PONTES, I. A. M. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v. 27, n. 84, p. 417-427, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2017.

PRUDENCIATTI, S.; PEREIRA, R. S.; TABAQUIM, M. L. M. Identificação das competências necessárias para a aprendizagem de leitura e escrita de crianças com fissura labiopalatinas: estudo comparativo. **Rev. Psicopedagogia**; 33(102):262-271; 2016.

RIOS, Z.; LIBÂNIO, M. **Da escola para casa**: alfabetização. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

RONDON, T. A. et al. Atividades rítmicas e Educação Física escolar: possíveis contribuições ao desenvolvimento motor de escolares de 08 anos de idade. **Motriz**. Rio Claro, v. 16, n. 1, 2010.

ROSA NETO, F. et al. O esquema corporal de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Maringá, v. 15, n. 1, p. 15-22, Jun., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2017.

ROSSINI, M. A. S. **Alfabeto Corporal**. RJ: Ed. Vozes, 2008.

SANTOS, A. S. C. et al. **Alfabetização e Letramento**: dois conceitos um processo. [2016]. Trabalho de conclusão do curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade São Luis de França. Sergipe. Disponível em: <<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc3-6.pdf> >. Acesso em: 19 set. 2017.

SILVÉRIO, J. C.; CUNHA, N. B. Avaliação psicomotora de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I. 2016. **Rev. Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 37, n. 1, p. 77-92, jan./jun. 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. SP: Editora Autêntica, 2018.

SOUZA, F. P. M. **Dificuldade de aprendizagem na leitura**: contribuições do lúdico através de um olhar psicopedagógico. 2016. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

VERCELLI, L. de C. A. O trabalho do psicopedagogo institucional. 2012. **Revista Espaço Acadêmico**. v. 12, n. 139, p. 71/76, dez de 2012.

XAVIER, M. D. D.; PAIVA, R. I. D.; SILVA, M. L. D. L. Um olhar psicopedagógico no processo de leitura e escrita: Um estudo com um aluno do terceiro ano do ensino fundamental. *In*: VI Fórum Internacional de Pedagogia, 2014, Santa Maria - RS. **Anais Fiped VI**. Campina Grande: Realize Eventos e Editora, v. 1, p. 1-12, 2014.



SUPERVISOR ESCOLAR - UM LÍDER EMPREENDEDOR NA CIRCUNJACÊNCIA ESCOLAR

RESUMO

Este artigo surgiu com a intenção de mostrar a visão de empreendedorismo no contexto educacional e, desta forma, como o supervisor escolar pode ser um empreendedor e, conseqüentemente, inovador na circunjunção escolar. Como objetivo foi proposto: analisar os processos que norteiam as características de um líder empreendedor quando incorporado ao perfil do supervisor escolar. Para contribuir no alcance do objetivo elencado, levantou-se a seguinte questão: é possível ser um supervisor escolar e simultaneamente ser um empreendedor na circunjunção escolar e, ainda, de que forma o Supervisor Escolar e suas ações empreendedoras podem contribuir com a formação docente, com a ação pedagógica e, conseqüentemente, com os alunos? Pretende-se, portanto, defender a ação empreendedora do supervisor escolar. Para tanto, buscou-se, através de pesquisa, de natureza bibliográfica, fundamentada nos autores Careli et al. (2013); David (2004); Dolabela (1999, 2003); Lagar, Santana e Dutra (2013); Rangel (2001, 2010), demonstrar como o empreendedorismo é importante no ambiente escolar, pois, ao contrário do que indica o senso comum, está diretamente ligado a todas as áreas sociais e às nossas vidas. Assim, constata-se que o supervisor tem grande importância na circunjunção escolar, e suas ações de pensar e agir de forma empreendedora contribuem para mudanças significativas nesse espaço.

Palavras-chave: Supervisor. Empreendedor. Circunjunção Escolar.

INTRODUÇÃO

Com a intenção de compreender o empreendedorismo no contexto educacional e demonstrar como o supervisor escolar pode ser um empreendedor e, conseqüentemente, inovador na circunjunção escolar, surge a presente pesquisa. Para tanto, partiu-se da se-

BENTO, Sandra Regina
Pinto.
Pedagoga; Especialista em
Supervisão Escolar.
(SINERGIA)
sandra.bentoo@hotmail.com

MACARINI, Adriana
Rodrigues Luz.
Pedagoga; Mestre em
Educação.
(SINERGIA)
adriamacarini@gmail.com
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4531966P6>

FRAINER, Viviane.
Pedagoga, Especialista em
Supervisão Escolar e em
Orientação Escolar
(SINERGIA)
vivianefrainer@hotmail.com
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4315019P3>

BENTO, Sandra Regina Pinto;
MACARINI, Adriana Rodrigues Luz;
FRAINER, Viviane. Supervisor
Escolar - Um líder empreendedor na
circunjunção escolar. **REFS –
Revista Eletrônica da Faculdade
Sinergia**, Navegantes, v.9, n.14, p.
41-49, jul./dez. 2018.

guinte problemática: é possível ser um supervisor escolar e simultaneamente ser um empreendedor na circunjunção escolar? E ainda, de que forma o Supervisor Escolar e suas ações empreendedoras podem contribuir com a formação docente, com a ação pedagógica e, conseqüentemente, com os alunos?

Para responder à pergunta, elencou-se como objetivo geral analisar os processos que norteiam as características de um líder empreendedor quando incorporado ao perfil do supervisor escolar. Para contribuir, como objetivos específicos foi proposto: a) compreender as competências necessárias para que o supervisor escolar torne-se um líder empreendedor; b) relacionar empreendedorismo com a educação e a profissão de supervisor escolar; c) perceber quais habilidades precisam ser desenvolvidas para que o supervisor escolar seja um empreendedor; d) despertar no educador uma conscientização criativa e o interesse em querer saber empreender em suas aulas.

Pretende-se, portanto, defender a ação empreendedora do supervisor escolar, levando essa perspectiva aos professores para que os mesmos possam empreender em suas aulas, como um perfil profissional necessário para atender às exigências das novas formas de ensinar. Sem dúvida, existem educadores com talento nato para empreender, basta o supervisor escolar estimular. Porém, muita energia pode ser poupada e tempo economizado se o acesso às ferramentas e metodologias adequadas ocorrer no tempo certo.

Assim, a pesquisa, de natureza bibliográfica, foi fundamentada nos estudos de Careli et al. (2013); David (2004); Dolabela (1999, 2003); Lagar, Santana e Dutra (2013); Rangel (2001, 2010), que por sua vez torna possível constatar que o supervisor tem grande importância na circunjunção escolar, e suas ações de pensar e agir de forma empreendedora contribuem para mudanças significativas nesse espaço.

1 SUPERVISOR ESCOLAR - UM LÍDER EMPREENDEDOR

1.1 A INSERÇÃO DO SUPERVISOR NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A supervisão escolar no Brasil apareceu com a Reforma Francisco Campos, Decreto n.º 18.890 de 1931. Foram idealizados, então, os primeiros supervisores com o entendimento da intervenção no ensino primário. A finalidade desta intervenção, segundo o que se recomendava, era a melhoria do ensino ou capacitação do professor secular. A formação oferecida aos supervisores desbravadores legava-se ênfase às estratégias e conjunto de métodos e procedimentos de ensinamento, “sendo a supervisão a ação necessária ao controle do trabalho docente” (LAGAR; SANTANA; DUTRA, 2013, p. 45).

De acordo com Veiga (2004), a década de 30 contemplou mudanças e transformações sociais, econômicas e políticas consideráveis, influenciando também o modelo educacional. Neste contexto, a educação adquire um caráter mais técnico, valorizando os meios de

organização das escolas a partir da primeira reforma brasileira educacional realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos.

Neste período, o Supervisor Escolar executava as normas ‘prescritas’ pelos órgãos superiores, e eram chamados de ‘orientadores pedagógicos’ ou ‘orientadores de escola’. Neste contexto, Medeiros (apud LAGAR; SANTANA; DUTRA, 2013, p. 45) discorre que este profissional passou, então, a

[...] incorporar tanto em sua concepção como prática os pressupostos e a linguagem das teorias de administração de empresas, configurando-se como um serviço técnico independente de qualquer opção política e ideológica, ou seja, um serviço neutro.

Rangel (2001, p. 11), enfatiza essa concepção arcaica sobre o supervisor, quando menciona que este profissional era “considerado

o instrumento de execução das políticas centralmente decididas e, simultaneamente, o verificador de que essas mesmas políticas eram seguidas”.

A função de Supervisor Escolar surge, segundo Saviani (apud FERREIRA, 2003, p. 26), “[...] quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições [...]”.

Após o advento da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4024/61, é que o papel do supervisor começa a ser interpretado de outra forma, pois esta lei passou a prever setores especializados para coordenar as atividades pedagógicas nas escolas, como forma de buscar a execução das políticas educacionais desejadas pelos Sistemas de Ensino. Em consequência disso, o Supervisor Escolar passou a ter legalmente um poder instituído que determinava suas ações frente ao corpo docente e à proposta pedagógica da escola, e a partir de então, começou a ser reconhecido como profissional da educação, passando a ter suas atribuições definidas pelos órgãos superiores.

No decorrer dos anos seguintes, foi possível perceber um avanço em termos de conceituação de Supervisão Escolar, quando se reconhece a necessidade de relação deste com os outros profissionais da escola como “[...] um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (RANGEL, 2001, p. 13).

Esta conceituação propôs que a Supervisão fosse percebida, levando-se em conta duas outras dimensões: a relação entre os sujeitos, Supervisor – Professor, e o ensino e a aprendizagem, objeto de trabalho desses profissionais, ultrapassando a simples execução de tarefas e a ‘fiscalização’ do trabalho realizado. Seguindo nesta linha, Alonso (2003) afirma que a Supervisão segue numa perspectiva relacional, construída no cotidiano da escola e que,

[...] vai muito além de um trabalho meramente

técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo (ALONSO, 2003, p. 175).

Essas novas competências defendidas por Rangel (2001) e Alonso (2003), assim como por outros autores, enfatizam que ser supervisor escolar ultrapassa a função meramente de inspeção e passa a ser coordenação do trabalho pedagógico. Este novo cenário oportuniza este profissional tornar-se um parceiro do docente, comprometido com a aprendizagem real e significativa.

Percebe-se que este profissional passa a ser, além de reconhecido, peça importante na escola para implementação da inovação, coordenação dos processos, transformação desse espaço em todas as suas dimensões e para obtenção da qualidade educacional e, conseqüentemente, o sucesso escolar do aluno.

A partir da análise das novas concepções e competências atribuídas ao supervisor escolar, é fato que sua caminhada é conflituosa e cheia de desafios. Cabe, então, uma reflexão: apesar de tantos esforços para reconhecimento desse profissional, como profissional da educação, como corresponsável com a ação pedagógica, significa que essa é a atual prática dos supervisores nas escolas? Faz-se necessário refletir sobre o papel e sobre a atuação do supervisor escolar neste novo contexto educacional e social, como o profissional que precisa romper com o paradigma tradicional e comprometer-se com a democratização da escola.

1.2 O EMPREENDEDORISMO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E A PROFISSÃO DE SUPERVISOR ESCOLAR

O Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio (2002), define empreender como: que empreende; ativo, arrojado, cometedor. 2. Aquele que empreende. Que define também: Chefe de uma empresa. Chefe de uma empresa especializada na construção, nos trabalhos públicos, nos trabalhos de habitação. Pessoa

que, perante contrato de uma empresa, recebe remuneração para executar determinado trabalho ou auferir lucros de outra pessoa.

Para Dolabela (1999, p. 43), “é um neologismo derivado da livre tradução da palavra *preneurship*, utilizada para designar os estudos relativos ao empreendedor, seu perfil, suas origens, seu sistema de atividades, seu universo de atuação”. Apesar da popularização através da importação do inglês, o empreendedorismo vem da palavra ‘*entrepreneur*’, palavra francesa que era usada no século XII e que traz o significado de intermediário, originalmente relacionada como atravessador entre a fonte fornecedora e o mercado consumidor, facilitando todo o processo de troca e assumindo riscos.

Ao longo do tempo, empreender perdeu a conotação meramente administrativa, pois ser empreendedor vai além de criar novos negócios. Sua essência, quando incorporada ao perfil profissional, de qualquer área, leva em consideração alguns aspectos determinantes como ter iniciativa, ser apaixonado pelo que faz, ser criativo, assumir os riscos e a possibilidade de fracassar, ser comprometido e ser ousado, apesar dos obstáculos que aparecem pelo caminho.

Coadunando-se a esta ideia, o relatório da Accenture (pesquisa internacional conduzida entre janeiro de 2000 e junho de 2001), referenciado por Bom Ângelo (2003, p. 25), aponta empreendedorismo como “[...] a criação de valor por pessoas e organizações trabalhando juntas para implementar uma ideia por meio da aplicação de criatividade, capacidade de transformação e o desejo de tomar aquilo que comumente se chamaria risco”.

Dornelas (2008, p. 22), contribui ainda com esta nova perspectiva de empreender, quando diz que “[...] empreendedorismo é o envolvimento de pessoas e processos que, em conjunto levam à transformação de ideias em oportunidades”.

Inicialmente, como já visto, o empreendedorismo era entendido como uma subárea da administração, um sistema aberto, exposto e, recentemente, vem sendo estruturado como um campo específico do

conhecimento, porém ainda com seus conceitos em construção. Pesquisadores de diferentes campos vêm estudando o termo empreendedorismo, sendo assim, cada área constitui seu significado, conforme seus princípios, ou seja, ligado não somente à área econômica de um país, mas também ao setor social e cultural, gerando expectativas de libertação ou de transfiguração da sociedade com auxílio da educação. Assim, o empreendedorismo também está ligado à educação e tem sido visto como algo novo, mas possível e de grande contribuição para atingir-se a tão almejada qualidade educacional.

Desta forma, pensar em empreendedorismo na área da educação, principalmente relacionado à profissão de supervisor escolar, requer deste profissional um novo perfil de liderança na circunjunção escolar, de forma inovadora. Desta forma, suas contribuições estarão em tomar novas ideias ou mesmo protótipos e transformá-los em realidade. Ou seja, buscar uma visão diferente dos fatos e agir, em vez de ficar observando e esperando as coisas acontecerem no dia a dia da escola, na maioria das vezes, sem planejamento e ainda de forma arcaica, uma vez que se viu nas últimas décadas profundas mudanças se sucederem na sociedade com a globalização, a difusão das tecnologias, o nascimento da Era da Informação e o fim da Era Industrial, acontecimentos estes que impactam nas mais diversas áreas relacionadas ao comportamento humano; e com a educação não é diferente. O velho modelo de sociedade não mais responde às necessidades e anseios sociais, exigindo urgentemente um novo perfil do supervisor, capaz de rever suas práticas e buscar no ato de empreender em suas ações, uma luz e esperança para trilhar caminhos certos na educação, principalmente de contribuir com seus pares em prol dos educandos.

As principais mudanças sociais que influenciaram a área da educação no fim do século XX e início do século XXI, decorrentes de um novo paradigma da informação e da comunicação, têm que ser aliadas do supervisor, pois a informação e o conhecimento passaram a ter grande importância; novos

conhecimentos e habilidades que não costumavam ser exigidos na sociedade industrial passaram a ser demandados, tais como: criatividade, capacidade de discussão crítica, capacidade de trabalho em equipe e participação efetiva em ambientes de trabalho menos hierárquicos. O uso das tecnologias de informação e comunicação e um constante e ininterrupto processo de aprendizado, exige um eterno reciclar-se e adaptar-se continuamente e isso se faz necessário e urgente neste novo contexto educacional (DEMO, 2000).

Levando em conta essa abordagem e o conceito de empreendedorismo, como um sistema aberto, exposto anteriormente, entende-se a educação para o empreendedorismo, como um processo de transmissão/aquisição do conhecimento sobre o ambiente e sobre o próprio indivíduo. Nesse sentido:

[...] esse tipo de educação visa a contribuir para o desencadeamento de habilidades, atitudes e comportamentos para a prospecção e exploração de oportunidades de transformação do meio em que vive pelo desenvolvimento econômico, social e cultural” (FERREIRA; RAMOS; GIMENEZ, 2006, p. 7).

O supervisor em parceria com o professor precisa ser agente de transformação, capaz de reger a sociedade para ideais mais justos e igualitários, proporcionando um aumento cada vez maior de oportunidades, intelectual e moral nos diferentes setores da sociedade, pois este deve ser o compromisso ético com a educação por parte dos responsáveis e corresponsáveis com uma Educação Empreendedora.

Segundo Neto (2009, n.p.), empreendedorismo tem como palavras-chave:

- Atividade geradora de valor;
- Reconhecer novas oportunidades;
- Satisfaz necessidades;
- Cria valor para a sociedade;
- Aquele que destrói (destruição criativa – Schumpeter);
- [...].

A partir das considerações de Neto (2009), faz-se urgente refletir sobre o modelo educacional que hoje se configura, dando um novo sentido e proporcionando um novo modelo de escola, incluindo atitudes e disciplinas no currículo escolar que oportunize aos alunos o

desenvolvimento de habilidades para viverem em na atual sociedade, ágil e digital, que satisfaça, também, o novo modelo de aluno. Isso significa dar valor às ações, enxergar as oportunidades nos mais amplos sentidos, satisfazer o aluno quanto aos seus anseios, quanto à nova configuração social, oportunizar melhores cidadãos para a sociedade, para tanto, é incontestável desconstruir modelos arcaicos. Para nos guiar nesse sentido, os princípios de Paulo Freire auxiliam-nos a seguir confiando na educação, como um dos instrumentos de libertação do ser humano, certos de que um novo mundo é possível a partir da solidariedade entre as pessoas e, desta forma, juntos vamos além.

Assim, são características, do empreendedor de qualquer área, ainda mais da área da educação, que atua com seres humanos que serão responsáveis pelo futuro do país:

- Princípios éticos;
- preocupação com o desenvolvimento contínuo;
- autocrítica;
- ousadia para inovar;
- muita dedicação ao trabalho;
- perseverança;
- criatividade;
- busca de oportunidade e iniciativa;
- persistência;
- comprometimento;
- independência e autoconfiança (NETO, 2009, n.p.).

Por isso, o supervisor empreendedor deve estar alicerçado de diversas atividades que objetivam fomentar o desenvolvimento do espírito empreendedor em seus professores e na comunidade escolar que atuam, não para abrirem seus negócios, mas para empreenderem nas suas vidas, buscando a criatividade e iniciativa.

No entanto, a constatação mais significativa é que o supervisor empreendedor tem sido tratado como coisa de ‘gente grande’ por ser uma proposta que leva o supervisor a se descobrir como empreendedor de suas ações, sentindo-se corresponsáveis com seu corpo docente, buscando criatividade, propondo atividades, executando tarefas, mesmo que haja riscos, e também enfrentando os problemas, caminhando por lugares desconhecidos, mesmo

sem bússola, tomando atitudes que ninguém tomou. Sendo assim, o supervisor empreendedor tem um caráter revolucionário, significando quebra de paradigmas na tradição didática, pois tanto a supervisão, quanto o empreendedorismo, articulam-se para o desenvolvimento de indivíduos de maneira

integral. Enfim, o supervisor empreendedor deve desenvolver habilidades e ensinamentos relativos ao respeito à cultura, valores, crenças para uma sociedade sustentável de forma criativa e inovadora, mudando a atual visão de educação em nosso país e formar pessoas críticas, criativas e conscientes.

2 EMPREENDEDORISMO E SUPERVISÃO ESCOLAR NA CIRCUNJACÊNCIA ESCOLAR

Ação empreendedora na circunjunção escolar com dinamismo e criatividade é algo que assusta já que a mesma se utiliza, com frequência, da maneira tradicional de ensinar. Segundo Demo (2000), tal abordagem é concebida a partir da autoridade do professor (o detentor do conhecimento, que ensina, avalia e 'até' reprova), que exerce a função de transmitir conhecimento. Neste contexto, o supervisor empreendedor assume o papel de mediador, mostrando que o dinamismo e a criatividade são ações que facilitam no processo de ensino e aprendizagem, incentivando o potencial inovador, e essa prática requer uma mudança, principalmente de comportamento dos envolvidos no processo, que permita o surgimento dessas inovações no âmbito escolar, quebrando, desta forma, paradigmas, conceitos e ações tradicionais, o óbvio praticado nas escolas. Empreender na circunjunção escolar significa aprimorar as ações por meio de um conjunto de comportamentos e habilidades que nada mais é do que a destreza em empregar as capacidades físicas e intelectuais, definida por Katz (1986) como aquilo que "[...] implica na capacidade que pode ser desenvolvida, e não, necessariamente, inata, que se manifesta no desempenho e não apenas no potencial" (KATZ, 1986 apud DAVID, 2004, p. 32).

Katz (1986) afirma que para que se tenha êxito, bom desempenho, o profissional precisa ter três habilidades básicas:

- a) Habilidades técnicas: consistem na compreensão e proficiência em um determinado tipo de atividade, saber utilizar métodos, técnicas e equipamentos necessários para realizar a contento um determinado trabalho.
- b) Habilidades humanas: facilidade para trabalhar como membro de um grupo e em

equipe, com cooperação e flexibilidade; saber se comunicar.

c) Habilidades conceituais: forma como se compreende e reage aos objetivos e políticas da organização, empregando conceitos, idéias e abstrações (KATZ, 1986 apud DAVID, 2004, p. 33).

O supervisor precisa ter conhecimento do contexto educacional, do processo ensino e aprendizagem, precisa estar atento, intervir de forma positiva e inovadora, conhecer a fundo seu papel na circunjunção escolar, deve ser um estudioso, pesquisador, questionador e, nesse contexto, ter empatia, saber ouvir, falar e manter a melhor relação interpessoal possível, pois é peça chave na coordenação de ações dentro da escola e, portanto, a pessoa certa para implementar estratégias empreendedoras na escola. Sua responsabilidade é de implementar e assegurar que o Projeto Pedagógico da escola seja eficaz e democrático e o currículo seja inovador, atendendo o que preconiza o empreendedorismo.

Nesse sentido, agregar o empreendedorismo à ação supervisora requer, em primeiro lugar, que este profissional tenha conhecimento a respeito de si mesmo e em relação ao meio que está inserido. Logo, pensar de forma empreendedora, sem dúvida, contribuirá com o perfil deste profissional, assim como planejar e agir para auxiliar os professores a superarem a sua condição atual de forma crítica, e assim, planejarem cada passo, a ponto de tomarem decisões, fazerem a diferença, explorarem ao máximo as oportunidades, quebrarem a ordem corrente, inovarem, criarem oportunidades na ordem presente. Ou seja, utilizarem de seu capital intelectual e sua criatividade na busca de soluções de melhoria da qualidade de vida: pessoal e profissional,

para produzirem novos conhecimentos, técnicas, inovação e renovação de sua história e, conseqüentemente, melhoria no desenvolvimento da educação.

Para Careli et al. (2013), ser empreendedor é tomar decisões, o que significa, além de correr riscos, caminhar por um caminho de descobertas das oportunidades e transformar ideias em inovação bem-sucedida. O supervisor, nesse contexto, deve planejar, disseminar, acompanhar ações onde o aluno seja preparado para participar de forma ativa da construção do seu desenvolvimento e do desenvolvimento social. Nesse sentido, ações como: valorizar o professor da instituição; dinamizar os conhecimentos já dominados pelo professor; colaborar para que metodologias sejam recriadas; respeito à cultura da comunidade, dos alunos, da instituição, do próprio professor; agir para que ocorra mudança cultural no contexto no qual estão inseridos; oportunizar a rápida disseminação da cultura empreendedora; integrar professores de áreas diferentes; apoiar-se na geração do sonho coletivo, na construção do futuro, devem ser pensadas e colocadas em prática pelo supervisor escolar para mudar a realidade hoje existente (DOLABELA, 2003).

Agir de modo empreendedor é aliar-se à educação, pois permite que o supervisor provoque o professor e a escola a formarem agentes de mudanças aptos a trilharem pelos caminhos incertos, de um mundo sem fronteiras. A mudança deve estar presente na sala de aula, as aulas precisam ser estimulantes, as atividades devem fomentar o pensamento crítico dos alunos, desenvolver o potencial criativo dos mesmos a ponto dos alunos serem capazes de perceber as oportunidades, serem proativos e confiantes em suas potencialidades, capazes de trabalhar de forma colaborativa e proporem soluções para situações-problema que se apresentam. Para tanto, o professor deve utilizar metodologias inovadoras: *design thinking*, gamificação, aprendizagem baseada em projetos (PBL), aprendizagem invertida, numa abordagem participativa, fazendo uso de tecnologias. (GOBB, 2018). Estas ideias veem as encontro com o que afirma Dolabela (2003),

uma aprendizagem voltada para a visão empreendedora refere-se a uma formação voltada para a autonomia e à criatividade.

O supervisor empreendedor pode transformar a situação mais trivial em uma oportunidade excepcional, já que seu perfil pode ir do visionário ao sonhador; o fogo que alimenta o futuro; vive no futuro, nunca no passado e raramente no presente, ou seja, a reflexão de Dolabela (2003, p. 15), representa que “[...] empreendedor é aquele que faz as coisas acontecerem, antecipa-se aos fatos e tem uma visão futura da organização”. Portanto, ele deve ser inovador, o grande estrategista, o criador de novos métodos para penetrar em novos campos de atuação.

No campo educacional, ainda, ser um supervisor empreendedor significa estar disposto a buscar novos conhecimentos tecnológicos, formação continuada, ter flexibilidade, adotar prática criativa, entre outros, combustíveis essenciais para triunfar na jornada empreendedora.

Partindo dessa visão, a educação será desenvolvida de maneira mais dinâmica, na qual os envolvidos sejam participativos, foquem em um mesmo objetivo, em uma educação igualitária e de qualidade, portanto, trabalhem em conjunto no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o supervisor não pode medir esforços, deve interagir de forma construtiva e coletiva, fazendo com que os professores participem de forma conjunta no processo, respeitadas as suas individualidades e dificuldades.

Neste sentido, um exemplo a ser seguido é Freire (1991), que apresentava uma prática docente empreendedora, comprometida e democrática, inspirando e provocando que se refletisse a educação e a prática pedagógica, numa dimensão eminentemente comprometida com a vida e suas manifestações, ensinando a construir o conhecimento vivo da vida, como um todo, exercitando a leitura crítica do mundo, tendo uma visão transformadora para uma sociedade inclusiva e justa. Este é o princípio da visão empreendedora.

O ser humano que a escola pretende formar, torna-se imperioso, ser aquele capaz de

construir sua própria história, a partir de uma participação efetiva, criativa e visionária da sociedade, um homem inserido nas tarefas de seu tempo; voltado para realização de sua individualidade e dotado de consciência social.

De forma figurativa, é uma corrida de obstáculos, com várias pistas, com trajetos diversos, um único competidor por pista e barreiras personalizadas, cada uma com sua largada e distâncias diferentes a serem percorridas com apenas um ponto em comum, todas as pistas levam a um único lugar, ao pódio, e a premiação será sempre a 'medalha' do conhecimento; e o vencedor? O vencedor

será o aluno, objeto fim desse processo educacional, pois, como traz a Lei de diretrizes e Bases da Educação (9396/96), em seu art. 2.º “[...] a missão de cada Escola, de cada gestor, de cada professor, é promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho”.

Enfim, um líder empreendedor na circunstância escolar, quando integrado ao perfil do supervisor escolar, desencadeará ações de gestão escolar de sucesso por meio de um olhar cauteloso, transformador, que modificará o seu ambiente e ciclo de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos vivendo um processo de transformação no currículo escolar, e a escola surge neste contexto como Instituição promotora do processo de ensino e aprendizagem inovadores, como espaço de vida, de socialização e formação do cidadão. Isto requer que profissionais da educação sejam agentes de mudança. Logo, pensar em uma escola empreendedora, que envolva as pessoas em prol da transformação de ideias em oportunidades, faz-se necessário. Nesse sentido, o supervisor escolar pode ser o elemento humano chave, todavia, para que este profissional tenha êxito, um bom desempenho necessita aliar três habilidades básicas: habilidade técnica, humana e conceitual.

Nessa perspectiva, o supervisor empreendedor tem que estar atento às mudanças e tentar assumir o papel de agente facilitador na construção dos saberes e de novas competências, utilizando as tecnologias e mídias a seu favor, estando sempre à frente, pois tem a missão de preparar o docente para

uma nova forma de planejar e executar sua ação pedagógica, com criatividade e responsabilidade, exigindo referenciais na direção do trabalho e da cidadania, sustentando o fazer pedagógico na escola através da ação inovadora, participativa e contínua.

Diante do exposto, constatou-se que é possível empreender na circunstância escolar, no entanto, o supervisor escolar, devido a seu papel desafiador, muitas vezes conflituoso, deve contribuir para que ocorram mudanças significativas nesse espaço, através de um novo perfil de liderança, onde o acompanhamento seja uma constante, impere o companheirismo, o incentivo e a inovação, oportunizem-se ações criativas, valorizem-se iniciativas em prol da formação de cidadãos críticos, prontos para viverem em sociedade. Como consequência, essas ações influenciarão os professores a empreenderem e ambos contribuirão para que os alunos se tornem empreendedores em suas vidas.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. C. (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-182.

ANJOS, A. dos. **Relação entre a função de liderança do Supervisor Escolar e a satisfação de professores**: estudo de caso na 1ª D. E. de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: PUCRS, 1988.

AURIOLO, **Mini dicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Ver. e ampl. 7. imp. Rio de Janeiro, 2002.

BOM ANGELO, E. **Empreendedor Corporativo**: a nova postura de quem faz a diferença. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

BRASIL. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

CARELI, S. L. O. et al. O Empreendedorismo Corporativo como Estratégia Competitiva numa Organização. **X SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**. 2013. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/32118289.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2017.

DAVID, D. E. H. **Intraempreendedorismo social**: perspectivas para o desenvolvimento social nas organizações. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

DEMO, P. **Conhecer e aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DOLABELA, F. **Oficina do Empreendedor**: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. São Paulo: Cultura Editora Associados, 1999.

_____. **O Segredo de Luisa, uma Idéia uma Paixão e um Plano de Negócios**: como nasce um empreendedor e se cria uma empresa. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Cultura, 2003.

DORNELAS, J. C. de A. **Empreendedorismo Corporativo**: Como ser empreendedor, inovar e se diferenciar na sua empresa. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008

FELIPPE, M. I. **Empreendedorismo**: buscando o sucesso empresarial. Sala do Empresário, São Paulo, 1996, v. 4, n. 16, p. 10-12.

FERREIRA, J. M.; RAMOS, S. C.; GIMENEZ, F. A. P. Estudo comparativo das práticas didático-pedagógicas do ensino de empreendedorismo em universidades brasileiras e norte americanas. **Revista Alcance – Univali**, v. 13, n.2, p. 207 – 225, maio/ago 2006. Disponível em: <http://www.academia.edu/5626404/Estudo_comparativo_das_pr%C3%A1ticas_did%C3%A1tico-pedag%C3%B3gicas_do_ensino_de_empreendedorismo_em_universidades_brasileiras_e_norte-americanas>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GOBB, C. A importância do empreendedorismo na educação. **Blog**. 2018. Disponível em: <<https://www.imaginie.com.br/empreendedorismo-na-educacao/>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

LAGAR, F.; SANTANA, B. B. de; DUTRA, R. **Conhecimentos Pedagógicos para Concursos Públicos**. 3. ed. Brasília: Gran Cursos, 2013.

NETO, C. B. **Empreendedorismo - Definições e Características**. 2009. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/empreendedorismo-definicoes-e-caracteristicas/30595/>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. São Paulo: Papyrus, 2001.

_____. **Supervisão pedagógica princípios e práticas**. São Paulo: Papyrus, 2010.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. C. (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13-38.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Papyrus, 2004.



A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE O SUPERVISOR ESCOLAR E OS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS ALUNOS QUE MANIFESTAM INDISCIPLINA ESCOLAR

RESUMO

Este artigo apresenta as causas da indisciplina escolar e como ela interfere na aprendizagem dos alunos. Discute ainda sobre a importância da parceria entre a escola, pais, o supervisor escolar e os professores em relação a esses alunos indisciplinados. Assim, como objetivo geral, pretende-se identificar fatores que levam à indisciplina escolar e como professores e o supervisor escolar podem, através das suas competências e parceria, contribuir significativamente nesse contexto. Trata-se de uma revisão bibliográfica, fundamentada em literatura especializada, consulta a artigos científicos publicados em bases de dados, além de literaturas especializadas fundamentada nos autores Aquino, Baú e Ruiz, Rego, Santos, Silva, Tiba, Trevisol e Lopes. Constata-se que a indisciplina escolar é uma realidade das escolas, possui causas variadas, sendo que fatores externos aos alunos, muitas vezes, podem desencadear essa reação no aluno. Neste contexto, professor e supervisor escolar podem, devem e conseguem trabalhar em parceria para que essa problemática seja resolvida.

Palavras-chave: Indisciplina na Escola. Professor. Supervisor Escolar.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute sobre a importância da parceria entre o supervisor escolar e os professores em relação aos alunos que manifestam indisciplina escolar, considerando que muitos professores desabafam em reuniões pedagógicas, conselho de classe sobre esta realidade que vem influenciando o andamento das aulas, o desempenho do professor e da escola.

A indisciplina escolar é um dos assuntos mais discutidos entre professores e equipe pedagógica, pois se trata de um problema enfrentado por eles em seu cotidiano. São casos que se repetem, ano após ano, sem

DOMINGOS, Gabriela Ana.
Pedagoga; Especialista em
Supervisão Escolar.
(SINERGIA)
gabrieladomingos1986@gmail.
com

SOARES, Andrey Felipe Cé.
Pedagogo; Mestre e Doutor em
Educação
(SINERGIA)
cesores@gmail.com
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4427471Z4>

FRAINER, Viviane.
Pedagoga, Especialista em
Supervisão Escolar e em
Orientação Escolar
(SINERGIA)
vivianefrainer@hotmail.com
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4315019P3>

DOMINGOS, Gabriela Ana; SOARES, Andrey Felipe Cé; FRAINER, Viviane. A importância da parceria entre o supervisor escolar e os professores em relação aos alunos que manifestam indisciplina escolar. **REFS – Revista Eletrônica da Faculdade Sinergia**, Navegantes, v.9, n.14, p. 50-61, jul./dez. 2018.

que se consigam soluções satisfatórias. Esse fator é um desafio para o professor e, conseqüentemente, para o supervisor escolar que, juntos, precisam buscar, incansavelmente, o melhor caminho para resolver os casos de indisciplina que ocorrem no ambiente escolar, para que o aprendizado dos alunos não seja prejudicado.

Compreender as causas da indisciplina e como ela infere na aprendizagem dos alunos, é uma das preocupações da escola, dos professores e, principalmente, dos pais. Nesse sentido, qual é a importância da parceria entre supervisor escolar e professores em relação aos alunos que apresentam problemas de comportamentos?

Assim, como objetivo geral, pretende-se identificar fatores que levam à indisciplina escolar e como professores e o supervisor escolar podem, através das suas competências e parceria, contribuir significativamente nesse contexto. Como objetivos específicos, pretende-se: a) Identificar fatores que levam à indisciplina

escolar e como ela se manifesta no ambiente escolar; b) Compreender como a indisciplina infere na aprendizagem dos alunos; c) Apontar a importância da parceria na relação supervisor escolar e professor.

Trata-se de uma revisão bibliográfica, fundamentada em literatura especializada, consulta a artigos científicos publicados em bases de dados, além de literaturas especializadas fundamentada nos autores Aquino, Baú e Ruiz, Rego Santos, Silva, Tiba, Trevisol e Lopes.

Constatou-se que a indisciplina escolar é uma realidade das escolas, possui causas variadas, sendo que fatores externos aos alunos, ou seja, a indisciplina do professor, da escola, da família, da sociedade, muitas vezes, pode desencadear essa reação no aluno. Mesmo assim, professor e supervisor escolar podem, devem e conseguem trabalhar em parceria para que essa problemática seja resolvida.

1 A INDISCIPLINA NA ESCOLA - UMA REALIDADE CONTEMPORÂNEA

A instituição escolar é vista como um ambiente importante para o desenvolvimento do aluno de forma integral, em todas as dimensões: social, psíquica, política, cognitiva, afetiva, cultural, etc., pois é uma instituição social e assim, deve empregar e reelaborar os conhecimentos produzidos socialmente.

Para Saviani (2005, p. 14), a escola tem como objetivo “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Assim, quando o aluno não possui boa relação com essas dimensões, quando não as considera significativas, quando não tem ciência de que só o conhecimento possibilitará que ele transcenda socialmente, culturalmente, cognitivamente, tem seus valores e desejos aflorados, ignoram padrões de relação, defrontam-se com questões morais e assumem uma postura de desrespeito com o professor, com a escola e amigos, fazendo da aula uma ‘bagunça’, ou seja,

quebram as regras, desobedecem, causam confusão neste ambiente (TIBA, 2006, 2012). Esta reação pode ser traduzida como indisciplina, fato comum nas escolas, mas que prejudica o processo de ensino e de aprendizagem; o trabalho do professor é dificultado e o desempenho do aluno é influenciado de forma negativa. A escola e, por conseguinte, a sala de aula possuem leis, regras e estas devem estar claras desde o primeiro dia de aula e todos devem cumpri-las: pais, alunos, professores, comunidade escolar.

A indisciplina é uma reação proveniente de diferentes e variadas causas. Ainda, advém de diversas situações e se manifestam de múltiplas formas, influenciando o convívio escolar; o professor fica sem noção do que fazer, como agir, pois, chamar os pais é complicado, muitos nem vão à escola; ameaçar?; repreender?; castigar?; o que fazer, uma vez que há alunos que querem prestar atenção, querem aprender?; como fazer com

que o respeito impere na escola, se cada aluno vem de uma realidade diferente?; como fazer com que a responsabilidade que possuem de que o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem aconteça nesse espaço, e assim, não pode ficar para último plano?.

A única certeza é que a indisciplina atrapalha a todos os alunos na sala e o papel do professor fica comprometido (AQUINO, 1996; SANTOS, 2016; SILVA, 2014; TIBA, 1996, 2006; TREVISOL; LOPES, 2008). Os professores ficam irritados, com aversão ao aluno, prejudicando o ambiente escolar. Enfim, os alunos indisciplinados contribuem para que o professor perca o interesse por sua profissão, muitas vezes adoeçam, enrijeçam, tornando-se impacientes e autoritários, ou seja, interfere diretamente no exercício das competências de ser educador (JESUS; MAIA, 2010). Esta realidade desanima até amigos da classe.

O professor sozinho, na grande maioria das vezes, não consegue resolver esse problema, por outro lado, os alunos indisciplinados não podem ser deixados de lado (TIBA, 2006); todos que participam da sua educação, relacionam-se com ele todo o tempo, e não só quando apresentarem problemas indisciplinados devem participar desse processo. Desta forma, o supervisor escolar deverá contribuir com a prática do professor no processo de ensino e aprendizagem, minimizando problemas relacionados à indisciplina escolar, bem como todos os demais integrantes da equipe pedagógica: orientador, serviço administrativo, demais docentes, gestor, secretaria, pais, etc. (ARAÚJO apud OLIVEIRA, 1996; SANTOS, 2016; SILVA, 2014). Elencar a importância da parceria na relação supervisor escolar com o orientador educacional, professores, etc., para amenizar a indisciplina, é imprescindível, pois, neste momento, toda ajuda é necessária; o professor sozinho não conseguirá desenvolver um bom trabalho. A equipe pedagógica deve se unir em prol dos alunos. Para Araújo (apud OLIVEIRA, 1996, p. 215): “Enfrentar a indisciplina da vida, portanto exige dos profissionais da educação uma nova postura, democrática e dialógica, que entenda os alunos não mais como sujeitos subservientes

ou como adversários que devem ser vencidos e dominados”, pois os educandos serão o futuro da sociedade. Deste modo:

As relações na escola devem ser de respeito mútuo, a diversidade dos interesses pessoais e coletivos devem ser valorizados, e a escola deve buscar construir uma realidade que atenda aos interesses da sociedade e de cada um de seus membros (ARAÚJO apud OLIVEIRA, 1996, p. 232).

Assim, espera-se de seus cidadãos em formação comprometimento com as leis, criticidade e também respeito à opinião do outro para que todos possam viver em harmonia.

No entanto, enquanto a indisciplina predominar, é necessário que seja identificada a raiz do problema e todos os corresponsáveis devem trabalhar em parceria, utilizando-se de todos os meios para contribuir com este aluno ‘problema’. Quando já não houver mais recursos a serem aplicados, quando “a escola não conseguiu que o aluno se adequasse a ela, nem conseguiu a colaboração dos pais, a escola tem o direito sim, de expulsar um aluno indisciplinado”, enfatiza Tiba (1996, p. 46).

1.1 MOTIVOS QUE LEVAM À INDISCIPLINA

Para falar em indisciplina na escola, é necessário refletir antes sobre o que é disciplina no contexto escolar. Tiba (1996, p. 99) alude que

A disciplina escolar é um conjunto de regras que devem ser obedecidas para o êxito do aprendizado escolar. Portanto, ela é uma qualidade de relacionamento humano entre o corpo docente e os alunos em uma sala de aula e, conseqüentemente, na escola. Como em qualquer relacionamento humano, na disciplina é preciso levar em conta as características de cada um dos envolvidos: professor, aluno e ambiente.

Considerado a conceituação do autor sobre disciplina, apesar de tratarmos neste artigo sobre (in)disciplina inerente ao aluno, cabe ressaltar que a postura do aluno pode sofrer influência da indisciplina da própria escola, da família e também do professor, afirmam Trevisol e Lopes (2008). Assim como pode ser reflexo da indisciplina da sociedade, bem como os motivos que podem levar o aluno a não se comportarem adequadamente nas

situações que exigem relação interpessoal, podem estar atreladas às

Características pessoais: Distúrbios psiquiátricos; distúrbios neurológicos; deficiência mental; distúrbios de personalidade; etapas de desenvolvimento como, confusão pubertária, onipotência pubertária, estirão, menarca/mutação, onipotência juvenil; síndrome da quinta série; distúrbios normóticos; distúrbios de comportamento que incomodam pouco.
Características relacionais, distúrbios entre os próprios colegas; distorções de autoestima. Distúrbios e desmandos de professores (TIBA, 1996, p. 117, grifo dos autores).

Salvo alguns casos de características pessoais inerentes ao desenvolvimento, “[...] a indisciplina apresenta-se como sintoma de relações descontínuas e conflitantes entre o espaço escolar e as outras instituições sociais (AQUINO, 1996, p. 48).

Com relação à família, a indisciplina desta instituição pode ser interpretada de várias formas: quando os pais ‘passam a mão na cabeça’ do filho, seja pelo excesso de zelo, pelos pais não acreditarem que seu filho possa ter reações de indisciplina, uma vez que em casa são totalmente diferentes; pelos pais intensificarem, mesmo que inconscientemente, a birra ou a agressividade, etc.; assim como quando há dificuldade em desempenharem seu papel de repasse de valores, de imposição de limites, permitindo tudo; quando não querem apresentar-se como autoritários para não criarem uma barreira na relação com o filho; quando se isentam de seus papéis; e, ainda, quando, apesar de perceberem que há algo errado, preferem se isentar, pois não sabem como agir (TREVISOL; LOPES, 2008).

Essas atitudes da família, ou a falta delas, influenciam diretamente no comportamento escolar dos alunos segundo Trevisol e Lopes (2008, p. 28), pois “Para que a criança saiba aceitar e respeitar os limites apresentados pelos professores, colegas ou amigos com quem convive, é preciso que ela tenha aprendido este tipo de comportamento, desde os primeiros dias de sua vida, em sua família”, pois a sociedade possui regras mais rígidas que a família, sendo assim, a sociedade não será tão

condescendente com este cidadão (TIBA, 2006).

Tiba reflete sobre a postura da família e sua relação direta com a indisciplina, afirmando que “se a criança encontrar terreno fértil dentro de casa, se tornará uma planta rebelde na escola, expandindo-se depois em direção à sociedade. (TIBA, 2006, p. 159).

Aquino (1996, p. 48), corrobora dizendo que “A indisciplina seria indicio de uma carência estrutural que se alojaria na interioridade psíquica do aluno, determinada pelas transformações institucionais na família e desembocando nas relações escolares”, assim, a família pode ser determinada também como responsável por essa manifestação de indisciplina. Nesse sentido:

Escola e família exercem papéis distintos no processo educativo. Entretanto, evidencia-se, comumente, uma confusão na aplicação desses papéis. A principal função da família é a transmissão de valores morais às crianças. Já à escola cabe a missão de recriar e sistematizar o conhecimento histórico, social, moral (AQUINO, 1998 apud TREVISOL; LOPES, 2008).

O ambiente de casa é o principal aliado da escola, assim, se os alunos possuem uma estrutura familiar adequada, aquela família que tem regras a seguir, onde o respeito impera acima de tudo, a escola não precisa desvirtuar seu papel. A falta de apoio familiar não prejudica apenas a escola no desenvolvimento do seu papel, afeta também o educando, diretamente. Para viver bem na sociedade e no espaço escolar, o aluno precisa ter o apoio da família, essa tem por obrigação educá-lo da melhor maneira, para que esse aluno possa viver em sociedade como indivíduo honesto e educado.

Todavia, na maioria das vezes, o que se vê é que a escola acaba absorvendo as funções da família, seja pelos inúmeros casos de famílias desestruturadas, falta de afeto, carinho e atenção e/ou ainda, condescendência dos pais, ou ainda, uma educação deficitária. Nesse contexto, para chamar atenção, por falta de discernimento moral ou como um pedido de ajuda, os alunos mudam seu comportamento em sala. Muitos já testam seus professores no

primeiro dia de aula, para ver até onde o professor, a escola suportará.

Por outro lado, alguns estudiosos como Aquino (1996), Baú e Ruiz (2010) e Rego (apud AQUINO, 1996), mencionam que outro fator que leva à indisciplina pode ser a falta de motivação no ambiente escolar, seja pela estrutura arcaica das aulas, pelos professores estarem desmotivados, dentre outros fatores. Aquino (1996, p. 48) ainda corrobora afirmando que “A escola não pode levar culpa por tudo, muito menos atribuir a responsabilidade às ações do professor, tornando a um problema de cunho essencialmente didático-pedagógico”. Mesmo assim, cabe refletir que a indisciplina dos professores e da própria escola influencia, sim, o comportamento dos alunos, como refletiremos a seguir.

Quanto à indisciplina da escola, Trevisol e Lopes (2008) alertam para o fato de que muitas vezes a escola impõe aos alunos regras não muito claras que impedem sua compreensão, causando descontentamento e más tomadas de decisão. A manifestação da indisciplina por parte dos alunos pode ser atribuída, sim, ao fato de que “À medida que cobra do aluno o respeito, o cumprimento das normas, o bom desempenho, a escola precisa oferecer subsídios para tais práticas”, para que o aluno se sinta parte da escola, corresponsável com o processo educacional (TREVISOL; LOPES, 2008, p. 27).

Outro fator que pode ser apontado nesse contexto é a falta de planejamento da escola num todo. A falta de um projeto político pedagógico organizado, claro, significativo, que considere o pedagógico e o político da escola, elaborado de forma democrática, considerando todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, principalmente o aluno, sujeito cultural, que vive em uma sociedade a qual evolui em num piscar de olhos.

E, ainda, segundo Tiba (2006), o ambiente escolar pode não ser adequado aos olhos do aluno, as classes podem apresentar barulho demasiado, onde ninguém ouve ninguém; temperatura desagradável que impossibilita a concentração ou luz desapropriada, ou ainda não comporta o tamanho da turma.

No tocante aos professores, Trevisol e Lopes (2008) evidenciam como ‘atitude indisciplinada na postura do professor,’ a desmotivação dos mesmos, oriunda de vários fatores, que comprometem o rendimento dos alunos, ou seja, refletem diretamente nos mesmos, causando frustração, desinteresse, queda de rendimento, e ainda reflexões sobre ‘o que está fazendo nesse ambiente’. O professor é o espelho do aluno.

Para Aquino (1998 apud TREVISOL; LOPES, 2008, p. 26), esta atitude dos professores significa o “[...] abandono à habilidade das funções docentes em sala de aula”, e quando isto ocorre os alunos deixam de “[...] ter clareza quanto ao seu próprio papel, complementar ao do professor”.

De outra perspectiva, a perda da autoridade do professor, seja pela falta de busca de conhecimento pós formação inicial (desqualificação, desatualização), seja pela postura que assume em sala (desmandos, aulas nada atrativas e assim não estimulam os alunos a pensar a participar), bem como pelo fato de que esta profissão perdeu prestígio nos últimos tempos, o professor deixou de ser ‘a autoridade do saber’ (AQUINO, 1996; ARAÚJO apud OLIVEIRA, 1996; REGO, 1996 apud TREVISOL; LOPES, 2008).

Silva (2014) e Santos (2016) apontam também que a desilusão em relação à indisciplina da sociedade é um fator que pode levar à indisciplina. “[...] violência, falta de emprego e moradia, deixam famílias desestruturadas, de modo que o sujeito fruto deste contexto passa a ser o aluno, como principal alvo [...]”, tornando-se alunos desrespeitosos e ignorando a aprendizagem (SILVA, 2014, p. 07).

Na ótica de Tiba (2006), outro fator para a causa da indisciplina, seriam as características pessoais, como já exposto. O mesmo expressa que as pequenas alterações de comportamento no decorrer do desenvolvimento do ser humano, na fase na adolescência, podem ser conceituadas como ‘distúrbios normóticos’, e que, apesar de serem próprios da idade, não podem atrapalhar o papel do professor, não podem ser fator impeditivo para que haja

disciplina na escola, sendo assim, os professores precisam entender este processo e ter controle da situação. Como exemplo, Tiba (2006) menciona as típicas confusões que ocorrem no sexto ano, a questão de oposição masculina no oitavo, no nono ano as brigas corporais, já no ensino médio a valorização da amizade, assim como a sexualidade aflorada no período hormonal, a timidez, na fase da onipotência os ataques de autoridade, crescimento do ego, imprudência e destemor típicos da idade. Tiba (1996, p. 124) alerta, ainda, que estas manifestações devem ser acompanhadas, com “muito cuidado ao fazer

uma avaliação, pois existem fortes variáveis emocionais e psicossociais que individualizam as pessoas e que devem ser consideradas.”, ao mesmo tempo, para não deixarem de ser normóticas e transformarem-se em neuróticos (quando apresentam-se em outra fase, levando à adultização ou infantilização).

Todo cuidado é necessário para diagnosticar um aluno, pois existem muitos motivos para os comportamentos em sala de aula. Um olhar diferenciado ajudará nesse processo.

2 O DESAFIO DOS PROFESSORES PARA SUPERAREM OS IMPASSES

Apesar das frequentes mudanças da sociedade provocadas pelas tecnologias, o professor ainda é figura imprescindível na sala de aula apesar de que

O reconhecimento natural da importância do professor para a ascensão social dos indivíduos não existe mais, já faz algum tempo, conforme se constata na obra de Vasconcellos (1995) publicada há duas décadas. O autor, àquela época, afirmou que o tempo do reconhecimento da imprescindibilidade do professor ficou para trás (SANTOS, 2016, p. 03).

É indispensável então, que todos os esforços sejam para mudar essa visão. O bom desempenho do professor é a maior e melhor atitude deste profissional diante da profissão escolhida e da escola que ele representa. O professor precisa desempenhar bem seus papéis, de forma efetiva, eficaz: ter a ação de planejar como seu maior aliado e, ao planejar, pensar no seu aluno, para tanto precisa saber o que ensinar, o que planejar e como aplicar (utilizar metodologia diferenciada); ele ainda é membro do corpo docente, deve estar pronto para ajudar o colega e também saber pedir ajuda, pois professores são seres humanos e, desta forma, também erram; da mesma maneira que sempre precisam lembrar que é empregado da escola, que tem direito, mas também tem obrigações, regras a cumprir; por fim, e muito importante, deve coordenar o grupo de alunos, ação que aprenderá com a experiência e por isso, muitas vezes, no início de sua carreira, terá

muita dificuldade e precisará do auxílio da equipe pedagógica da escola (TIBA, 2006).

Aliar o fazer pedagógico, coordenar sua turma e ainda “considerar o elemento "expectativas" em relação a seu trabalho e a seu aluno”, é o maior desafio do professor, pois revelará o prazer ou o desapego do professor por sua profissão (TREVISOL; LOPES, 2008, p. 26). Dependendo da postura do professor, Aquino (1998 apud TREVISOL; LOPES, 2008) afirma que ele poderá manifestar a indisciplina de alunos.

É necessário respeitar as relações, a hierarquia, sendo assim, o professor não pode atuar como bem entende, muito menos gerar discórdias entre a comunidade escolar, pois os alunos podem se aproveitar desta situação, criar conflito entre os professores, entre a equipe pedagógica e/ou ainda, administrativa. Para fugir deste problema, toda a equipe escolar deve adotar medidas iguais em suas atitudes diante da indisciplina do aluno para que não sejam manipulados pelos mesmos (TIBA, 1996).

Outro desafio encontrado pelo professor é quando a instituição protege o aluno, o ‘cliente’. Independentemente do fato de este estar ou não com a razão, essa postura da escola implica diretamente na perda de autoridade do professor e gera descontentamento e desmotivação deste profissional, pois não encontra o respaldo da instituição quando precisa.

Separar seus problemas pessoais dos profissionais, segurar suas frustrações, angústias diante da postura dos alunos, da escola, do salário, da sua profissão em geral é mais uma habilidade que o professor precisa exercitar constantemente.

O professor tem que fazer de seu ambiente de trabalho um lugar onde todos

querem estar, focar na educação e desempenhar seu melhor papel, mas muitas vezes, sozinho, lidar com os problemas corriqueiros, principalmente com a indisciplina dos alunos, não é simples. Para tanto, a parceria entre ele, o supervisor e o orientador escolar, a gestão e a família deve ser uma regra.

3 A PARCERIA ENTRE O SUPERVISOR ESCOLAR E PROFESSORES NO CONTEXTO DA INDISCIPLINA ESCOLAR

Mesmo tendo vários problemas com alunos indisciplinados, o educador tem que focar no ensino que proporcionará a seu aluno e no desenvolvimento do mesmo, assim sendo, desempenhará seu melhor papel.

Saber o que fazer e como fazer (seu papel) implica diretamente na motivação do aluno. Mas, como a escola existe para o aluno, todos os esforços devem estar concentrados para o seu desenvolvimento, todas as ações devem a ele convergir, direta ou indiretamente, pois ele é ponto primordial da educação.

Mas, na realidade, por muitas vezes, os alunos se perguntam: estudar para quê? Para passar de ano; para ganhar presente; para ter sabedoria; para os pais não 'pegarem no pé'? Essa ansiedade, esses questionamentos dos alunos fazem com que os mesmos sintam-se perdidos, sem direção, e, por muitas vezes, desencadeiam reações de indisciplina.

Quando a indisciplina se manifesta está atrelada a algum fator ou a vários fatores. Diagnosticar não é tarefa simples, implica em considerar todos os envolvidos, a cultura do aluno, etc., assim como cada aluno deve ser analisado com particularidade, através de suas peculiaridades, por isso todo cuidado se faz necessário. Professores e equipe pedagógica devem ter clareza de que todas as ações em relação à indisciplina "podem funcionar com determinado aluno, mas com outros, não (ARAÚJO; TORRES; SANTOS, 2010 apud SANTOS, 2016, p. 08).

A indisciplina no contexto escolar é, segundo Aquino (1996, p. 40), talvez

[...] o inimigo número um do educador atual, cujo manejo as correntes teóricas não

conseguiriam propor de imediato, uma vez que se trata de algo que ultrapassa o âmbito estritamente didático- pedagógico, imprevisto ou até insuspeito no ideário das diferentes teóricas pedagógicas.

É evidente que o professor precisa da ajuda da equipe pedagógica, orientador, gestor, administrativo, demais componentes do corpo docente, família e, principalmente, do supervisor escolar, que é o principal auxílio do professor na escola. Esse entendimento coaduna-se com a afirmação de Lück (2008), que, ao se pensar em um determinado setor da escola, é preciso considerar as relações existentes com os demais setores, além da comunidade escolar.

Nesse sentido, cabe ao supervisor escolar assumir, além de funções de assistência, acompanhamento diário aos professores para poderem executar o seu papel, auxiliando com formação continuada e outros recursos para que os professores possam refletir sobre como desenvolver com seus alunos o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, como trabalhar com alunos indisciplinados. Ainda, assumir funções de assistência e de parceria também com o orientador, com o gestor e pais, às pessoas da escola com as quais os educandos mantêm contatos significativos, no sentido de que estes se tornem mais preparados para entender e atender às necessidades dos educandos, tanto com relação aos aspectos cognitivos, comportamentais e psicomotores, como os afetivos.

Para Medida (1997), são muitas as atribuições do supervisor escolar, além de contribuir com o professor:

Cabe ao supervisor, elaborar o plano do setor de supervisão, a documentação do setor,

cronograma de atividades para a escola, as pautas das reuniões, controlar o cumprimento da carga horária dos professores, e as aulas dadas e previstas na grade curricular, realizar levantamentos estatísticos de rendimento dos alunos, organizar o mural da escola, controlar o preenchimento do diário escolar dos professores, providenciar substituição dos professores nos casos de absenteísmo, confeccionar material didático para os professores e entre outras [...] (MEDINA, 1997, p. 19).

Fica evidente que uma parceria também com a gestão e com a orientação educacional é necessária, mesmo porque as atribuições de ambos se complementam com a do professor e todo esse trabalho é em prol do aluno.

Percebe-se, através da reflexão de Medina (2008, p. 21), que

O supervisor não é mais aquele sujeito que possui um “super-poder” de assessorar, acompanhar, controlar e avaliar o trabalho que os professores realizam nas escolas, mas aquele que constrói com os professores seu trabalho diário.

Ou seja, sob a ótica de Medina (2008), o supervisor necessita estar ao lado do professor desde o planejamento até a consolidação da aprendizagem, visto que este profissional precisa ter como parceiro alguém que possa observar o que ele não vê, perceber os detalhes que ocorrem na instituição escolar, em sala de aula, conhecer a legislação vigente e encontrar soluções para os problemas encontrados, principalmente a indisciplina, que por muitas vezes, deixa os professores sem saber como agir em certas situações.

Desta forma, é necessário primeiro

[...] compreender que o cotidiano da escola deve ser organizado em função da aprendizagem e do sucesso escolar dos discentes, os quais dependerão de diferentes estratégias metodológicas planejadas e executadas. Estas devem estar em consonância com os pressupostos filosóficos e metodológicos definidos coletivamente no PPP, cuja elaboração deve ser sistematizada pelo Coordenador pedagógico (SOARES, 2012, p. 2).

Partindo dessa premissa, somado ao fato de que “O sucesso de uma escola é medido pelo desempenho de seus alunos”, é incontestável que o supervisor tem papel importante e

decisivo dentro da escola (GROSBAUM; DAVIS, 2002 apud SOARES, 2012, p. 6).

O supervisor escolar, acima de tudo, deve preocupar-se com o fazer pedagógico, assim sendo, seu trabalho está diretamente ligado ao professor e, conseqüentemente, com o aluno. O ensino e a aprendizagem têm que acontecer.

Para tanto, os conflitos educacionais que surgem no decorrer desse processo merecem atenção, principalmente no que tange ao tema dessa pesquisa. E as ações pedagógicas, nessa perspectiva, merecem constante reflexão, pois a ‘própria escola’, pode ser o motivo desencadeador da indisciplina como já visto. Como contribuição, um PPP muito bem pensado, organizado, construído de forma democrática, voltado à realidade na qual a escola está inserida, a favor do ensino e da aprendizagem, considerando a diversidade, que a escola e seus pares compreendam e assumam compromisso com seus alunos, é o primeiro passo. O supervisor escolar é o coordenador desse processo de elaboração ou reformulação do PPP, ele “ocupa papel norteador nesse processo de constante busca de soluções através da sistematização do planejamento coletivo, que leva em consideração o contexto social” (SOARES, 2012, p. 07).

Outra forma de contribuição, para amenizar e até erradicar a indisciplina presente nas instituições de ensino, é refletir sobre as causas da mesma; promover estudos com os professores sobre o desenvolvimento do aluno, sobre as características peculiares a cada fase para compreensão do que pode impulsionar a agressividade e certos comportamentos, e conseqüentemente, saber como agir; e até buscar instrumentos, ou criá-los junto com os professores, a ponto de diagnosticar os fatores que levam o aluno a um comportamento fora do padrão.

Propiciar momentos de formação continuada, contemplando assuntos como a função do professor, seu real papel e papéis secundários, sobre planejamento (sua importância), sobre estratégias de ensino (metodologias diferenciadas, significativas) é essencial nesse contexto, pois como já

mencionado, a indisciplina pode estar atrelada ao mal funcionamento de alguma dessas ações, sem que o professor perceba. Refletir sobre a didática utilizada em sala também é primordial, pois,

Só há melhoria no processo ensino-aprendizagem se houver reflexão sobre a ação docente, descartando equívocos da prática educativa e traçando metas e ações que desencadeiem intervenções individuais e coletivas, que atendam as necessidades dos alunos [...] (SOARES, 2012, p. 13).

Ponderar sobre como o professor se comporta, e que estas ações podem ser o exemplo que o aluno reflete na prática (espelhamento negativo ou positivo), é uma ótima metodologia. O supervisor deve proporcionar momentos para os professores meditem sobre sua postura, seja em relação à escola (assiduidade, pontualidade, respeito, cumprimento de regras, hierarquia, ser mensageiro de bom convívio, de relações boas na escola com todos que nela trabalham, companheirismo, etc.), ou diretamente ligada ao aluno (autoritarismo, desmandos, 'birra' que assumem diante de alguns alunos, etc.) (ANTUNES, 2003).

Além dessas reflexões, oportunizar aos professores momentos de sensibilização, que estimulem a autoestima e resgatem o prazer de ser professor deve ser uma constante, pois o ser humano é movido pela motivação.

Instrumentalizar os professores também retrata a parceria existente entre ele e o supervisor. O professor precisa compreender e repensar o que é um conselho escolar, sua finalidade, assim como as reuniões pedagógicas também devem ser proveitosas. O professor precisa ser respeitado, logo, esses momentos devem ser produtivos, significativos, planejados, onde o processo de ensino e de aprendizagem seja o centro de todas as discussões e o professor seja corresponsável desde as reflexões, assim como nas discussões e decisões, no planejamento, bem como nas intervenções das ações dentro da escola.

Nesse sentido, pensar sobre a forma arcaica como a escola ainda se apresenta aos alunos se faz urgente (AQUINO, 1996; BAÚ; RUIZ, 2010, REGO apud AQUINO, 1996).

Gestores, especialistas, professores, a comunidade escolar em geral devem repensar este espaço, de que forma ele se apresentaria mais significativo para o aluno, sem perder sua função de educar. Com este espírito de cooperação, é necessário planejar momentos em que o aluno tenha prazer em estar na escola, seja pedagogicamente falando (teatro, gincanas, campeonatos, festas, etc.), seja através da comunicação efetiva e eficaz, seja na discussão sobre as regras que permearão esse espaço (nesse contexto, o aluno também é chamado a tomar a decisão), etc. Decisões coletivas tendem a obter menos rejeição e infração pelo sentimento de corresponsabilidade dos envolvidos.

A escola precisa confirmar sua função através de ações, em parceria entre seus pares, demonstrando que a escola é um lugar de aprendizado, de desenvolvimento, de formação para vida social e, por isso, ali os alunos devem estar. A importância da escola precisa ser solidificada por momentos de reflexão por parte dos alunos, ou seja, devem ser implementadas ações de sensibilização, que considerem a diversidade cultural e, por conseguinte, a convivência com o outro. A escola é para o aluno e, portanto, 'é do aluno', pois, sem eles não teria utilidade. Fazê-los perceber a essência dessa expressão, implica em resgatar princípios e valores, principalmente os que regem a convivência (bullying, cyberbullying, problemas de relacionamento, etc.), o respeito mútuo (em relação a amigos, professores, aos pais), especialmente o respeito ao patrimônio.

O supervisor pode ainda propor e também contribuir com momentos de debates referente a situações que se apresentam na escola, para que os alunos sejam ouvidos e juntos cheguem a uma decisão, pois "Como um aluno irá desenvolver conceitos de justiça e praticá-los se é freqüentemente injustiçado e punido, se não é ouvido ou mesmo questionado sobre o que se passa com ele?" (TREVISOL; LOPES, 2008, p. 27). Outra ação voltada ao aluno, é desenvolver projetos que tenham a finalidade de trabalhar projeto de vida, discutir perspectivas de vida. O supervisor pode propor e até participar dos mesmos. Não menos importante, um trabalho de

resgate da autoestima (essencial e fundamental ao ser humano) do aluno deve ser pensando e implementado para evitar que ocorram distúrbios e oscilações nessa fase ou no futuro (TIBA, 1996).

Para complementar, refletir sobre estratégias de inserção da família nesse espaço é tarefa de todos, momentos atrativos devem ser pensados, com finalidade, para realmente firmar uma parceria entre família e a escola. A escola pode promover, também, momentos de debates sobre situações relacionadas às ações da escola; formação com palestrantes sobre as várias situações que permeiam o seu filho (desenvolvimento, drogas, internet, indisciplina, etc.), temas que contribuirão com seu papel de pai, mãe ou responsável; bem com discutir qual é o papel da escola e qual o papel dos pais. Independente da ação, nesse contexto, esses

momentos devem ser muito bem planejados com intuito de aproximá-los da escola.

Percebe-se que muitas são as opções para se fazer uma escola diferente, não necessariamente são ações do supervisor, mas ele pode contribuir, pois independente do aluno e da família não serem o objeto de seu trabalho, são parte da ação dos professores, e escola não se faz numa vertente apenas, tudo se interliga.

“É importante que a escola adote a discussão de temas-problema com os diferentes grupos que a compõem (TREVISOL; LOPES, 2008, p. 27). Isto posto, percebe-se que, quando a ‘escola’ se depara com um problema, identificar formas de enfrentá-lo é primordial, logo, toda a comunidade escolar deve ser sensibilizada a encontrar uma solução para atender o objetivo fim da escola: o ensino e a aprendizagem do aluno (SANTOS, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa efetuada, foi possível aferir que a indisciplina é um tema vasto, sempre atual, possui causa variada, intrínseca ao aluno ou determinada por fatores externos a ele e, ainda, pode interferir na sua aprendizagem, no convívio com seus pares, com profissionais da escola, prejudicando o ambiente escolar.

A manifestação da indisciplina, diante do exposto, direta ou indiretamente, nos leva a refletir que:

- Tem origem em diferentes e variadas causas e se manifesta de múltiplas formas;
- Significa quebra de regras;
- Demonstra que a escola não acompanhou os avanços culturais e tecnológicos, e assim, precisa urgentemente adotar uma nova postura;
- Atrapalha o andamento da aprendizagem, professores e demais alunos podem se desestimular, favorecendo que dificuldades de aprendizagem se apresentem;
- Professores, na maioria das vezes, não estão preparados para lidar com a adversidade, com conflitos e, assim, o exercício de suas competências pode ser influenciado de forma negativa, alterando sua postura em sala de aula;

- A autoavaliação de todos deve ser uma constante;
- Sua origem pode estar atrelada a características pessoais: deficiência, distúrbios e transtornos; desenvolvimento; puberdade; sentimento de onipotência, etc. Assim como através de características relacionais: problemas interpessoais, de autoestima, etc.;
- Pode estar diretamente ligada a dificuldades de aprendizagem ou distorção idade-série;
- Pode ser desencadeada por fatores externos, como:
 - indisciplina da própria escola (falta de motivação, estrutura arcaica, falta de democracia, de planejamento significativo de suas ações; falta de um PPP consistente, que atenda às necessidades dos alunos, etc.);
 - indisciplina dos professores (falta de postura, desmotivação, frustração, falta de planejamento, autoritarismo, desatualização, etc.);
 - indisciplina da família (excesso de zelo, falta de regras, ausência, etc.);

- indisciplina da sociedade (falta de cultura, de moradia, desemprego, desestrutura familiar, violência, etc.).

- Todos os profissionais que atuam na escola devem trabalhar em parceria, com ações planejadas para lidarem com esse problema, assim como em outras situações que permeiam

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Professor bonzinho = aluno difícil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sammus Editorial Ltda., 1996.

ARAÚJO, U. F. de. (Coord.). Disciplina, Indisciplina e a complexidade do cotidiano Escolar. In: OLIVEIRA, M. K. (Comp.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 1996. p. 215-232.

BAÚ, L. B.; RUIZ, A. R. Indisciplina x ensino aprendizagem: questões atuais. In: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Anais**, Presidente Prudente, out. 2010.

JESUS, G. de; MAIA, G. Z. A. **Indisciplina escolar: reflexões**. [2010?], UNESP. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/307/252>>. Acesso em: 8 out. 2017.

LÜCK, H. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 28. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MEDINA, A. da S. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

_____. Supervisor Escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: SILVA JR., Celestino Alves da; RANGEL, Mary. (Orgs.). **Nove olhares sobre a Supervisão**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educacional: uma análise na perspectiva Vygotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e**

a escola e os pais devem fazer parte desse processo.

Conclui-se, ainda, que a indisciplina é fato presente nas escolas, merece atenção e constante reflexão, bem como ações significativas e planejadas, que envolvam toda a comunidade escolar, seja de prevenção como de intervenção.

práticas. São Paulo: Sammus Editorial Ltda., 1996. cap. 6, p. 86-102.

TIBA, I. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Editora Gente, 1996.

_____. **Disciplina: limite na medida certa**. Novos paradigmas. Ed. ver. atual e ampli. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

_____. **Pais e educadores de alta performance**. 2. ed. São Paulo: Integrare Editora, 2012.

TREVISOL, M. T. C.; LOPES, A. L. V. **A (in)disciplina na escola: sentidos atribuídos por profissionais da educação**. [2008?]. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/909_555.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

SANTOS, H. C. dos. A Indisciplina na Escola: causas, prevenções e enfrentamento. **Estação Científica**, Juiz de Fora, nº 15, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/media/6078/3-a-indisciplina-na-escola-causas-preven%C3%A7%C3%B5es-e-enfrentamento.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, D. A. de G. da. **A indisciplina: causas e consequências no processo do ensinar e aprender**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47212/DORLI%20APARECIDA%20DE%20GOUVEIA%20DA%20SILVA.PDF?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 set. 2017.

SOARES, A. F. Cé. **Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica: Uma Relação**

Complexa. **IX ANPESUL**. Seminário de Pesquisa da região Sul, 2012. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/16819/1/2015_MartaRochaPorto_tcc.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

VALA, C. L. dos S. **Indisciplina**: um diálogo entre professores e pais para estabelecer ações pedagógicas e resolver o problema da

indisciplina na escola. Caderno Pedagógico - Escola Estadual João Turin – Ensino Fundamental. Paraná [2009?].



O SUPERVISOR ESCOLAR E OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A CULTURA E A ARTE

RESUMO

O presente estudo preconiza reflexões sobre os múltiplos olhares entre a cultura e a arte e, neste contexto, traz à baila, na discussão, qual pode ser o papel do Supervisor Escolar frente a formação dos docentes. Uma das possibilidades, na tentativa de atender esta demanda, o texto traz subsídios que permitem compreender os diferentes conceitos e desmistificar os discursos do senso comum frente à arte e à cultura. Este estudo é fruto de uma caminhada de doutoramento em educação, momento em que trouxe à baila tantas indagações, tantas reflexões para procurarmos descortinar o campo da formação do sensível aliado ao inteligível na Educação, em especial no ambiente escolar. Trata-se do fragmento de um estudo maior, cuja metodologia de pesquisa é de ordem qualitativa, que envolveu atores do processo escolar, por meio de coleta de dados, via desenvolvimento de grupo focal e elaboração de cartografia poética. Este recorte que se traz, é oriundo do aporte teórico e primordial do campo da filosofia, da educação, das artes e da cultura que viabilizam a compreensão de que há convergências e divergências entre arte e cultura. Para este estudo, chamou-se à baila autores renomados no campo da educação, da arte e da cultura: Nogueira (2008), Cuche (2002), Coelho (2008), Duarte JR. (2001), que apresentam sua visão de que um ambiente artístico e cultural é necessário para a formação dos sujeitos; assim como Arroyo (2008) e Vasconcellos (2009), que trazem a ideia de um Supervisor Escolar sensível às necessidades estéticas dos docentes.

Palavras-Chave: Arte. Cultura. Formação Docente. Supervisão Escolar.

INTRODUÇÃO

Este texto convida a refletir sobre os múltiplos olhares entre a cultura e a arte e qual o papel do Supervisor Escolar que está engajado na formação dos sujeitos? Uma das possibilidades para tentar responder a essas e outras perguntas é buscar compreender os

SOARES, Andrey Felipe Cé.
Pedagogo; Mestre e Doutor em
Educação
(SINERGIA)
cesores@gmail.com
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4427471Z4>

SOARES, Andrey Felipe Cé. O supervisor escolar e os múltiplos olhares sobre a cultura e a arte. **REFS** – Revista Eletrônica da Faculdade Sinergia, Navegantes, v.9, n.14, p. 62-71, jul./dez. 2018.

diferentes conceitos e desmistificar os discursos do senso comum frente à arte e à cultura. Este estudo é fruto de uma caminhada de doutoramento em educação, momento em que trouxe à baila tantas indagações, tantas reflexões para procurarmos descortinar o campo da formação do sensível aliado ao inteligível na Educação, em especial no ambiente escolar.

Trata-se de um fragmento de um estudo maior de ordem qualitativa, que envolveu atores do processo escolar, entretanto o recorte que se traz, oriundo do aporte teórico, é primordial para

compreensão de que há convergências e divergências entre arte e cultura. Para este estudo chamou-se à baila autores renomados no campo da educação, da arte e da cultura: Nogueira (2008), Cuche (2002), Coelho (2008), Duarte Jr. (2001), que apresentam sua visão de que um ambiente artístico e cultural é necessário para a formação dos sujeitos; assim como Arroyo (2008) e Vasconcellos (2009), que trazem a ideia de um Supervisor Escolar sensível às necessidades estéticas dos docentes.

1 VAMOS FALAR DE ARTE E CULTURA?

*Cultura é um termo polissêmico,
aberto a várias interpretações.
Por isso, possibilita entendimentos diversos,
às vezes paralelos, outras vezes
contraditórios
(NOGUEIRA, 2008, p. 22).*

Entro em uma grande livraria. Tantas pessoas, tantos livros, tantos saberes, tantos pensares, tanta cultura... ou tanta sede pela cultura? Mas que cultura seria essa? A cultura ideológica, comercial ou econômica? Assim como outros tantos leitores que ali estavam – sou submetido a uma ‘chuva’ de pensamentos. Seria esse campo de múltiplos significados para uma mesma palavra – CULTURA – que me levava a pensar nesse sentido?

Logo, vejo-me na necessidade de definir a qual dos múltiplos significados de cultura. No entanto, como deixar evidente que há uma relação da cultura com a arte? Seria a arte um meio de se chegar à cultura ou a cultura que pode envolver as diferentes manifestações da arte? Esta é uma das intenções deste texto: desbravar esse território; problematizar sobre as diferentes e as múltiplas possibilidades de perceber a arte e a cultura, seus encontros e desencontros. Perguntas que me colocam em um estado introspectivo em plena livraria em São Paulo/SP que me convidam a investigar o que é cultura e o que podemos chamar de cultura. Nesse pensar, por vezes reproduzi a ideia do senso comum de que ter nascido ‘livre’ – ser humano – e ter vivido mais de 30 anos

imerso no meio escolar e social tenha me tornado um ser humano culto, pensante, culturalizado, civilizado talvez.

O conceito de cultura é múltiplo; origina-se do latim *cultur* e seu significado está relacionado ao cultivar, assim como ao conceito de cultivo do espírito. Quando falamos em cultura, referimo-nos “[...] unicamente a todo movimento social que se aplica aos seres humanos” (CUCHE, 2002, p. 13). Mesmo que tratemos de objetos, manifestações artísticas, movimentos ideológicos, políticos ou econômicos, o resultado sempre envolverá o humano. Por isso, o processo de culturalização é tão discutido e recebe inúmeras interpretações e estudos que caminham pela etnografia, a antropologia até a fenomenologia.

O que está em jogo, no movimento cultural, é a constituição e a preservação da identidade coletiva, que só pode ser compreendida quando estudamos ou procuramos conhecer as relações dentro desse agrupamento social e na sua interação com grupos vizinhos. “Cultura e ‘identidade’ são conceitos que remetem a uma mesma realidade” (CUCHE, 2002, p. 14). Pela cultura, acontece o movimento da sociedade como uma via de mão dupla, em que o humano é influenciado pela cultura, mas a cultura também é tocada pelo humano.

Apesar de todos os seres humanos terem nascido com o mesmo código genético, é a

cultura que vai nos diferenciar. Essa cultura é marcada pelas escolhas individuais de cada ser e pelas coletivas de cada grupo cultural ou social. Seja na família, na igreja, na escola ou no grupo de amigos, o que vivenciamos em sociedade, contribui diretamente na constituição do perfil cultural. Ainda, segundo Cucho (2002, p. 10): “Se todas as ‘populações’ humanas possuem a mesma carga genética, elas se diferenciam por suas escolhas culturais, cada uma inventando soluções originais para os problemas que lhe são colocados”. O poder de escolha de um grupo revela o poder das influências sociais, midiáticas, políticas e econômicas. Desse modo, o contato com as diferentes manifestações artísticas pode direcionar o indivíduo ou grupo social para práticas diferenciadas.

Defendo a ideia de que um coletivo ou individual, com olhar amplo e com bagagem cultural, sensível e científica, não se permitem ser condicionados, mas se permitem viver diante de escolhas realizadas frente às múltiplas possibilidades referenciais. Quando pensamos em cultura, dentre tantos significados, tratamos também de modos de vida, de diferentes pensamentos, escolhas e sentidos, pois, para a humanidade, nada é puramente natural, tudo é resultado de escolhas de um grupo, dentro de um coletivo em relação a outros grupos.

Com o passar dos tempos, após uma evolução gradativa do termo, cultura passa a ser associada à ‘formação’ dos homens – ação de instruir, evolução, progressão, e à ‘educação’ do espírito – ao estado de espírito cultivado pela instrução, a constituição do homem que tem cultura, aquele que se destaca na sociedade em decorrência de seus conhecimentos científicos e artísticos (voltado à elitização por meio da arte – uma posição fundamental para os pensadores iluministas). Para Nogueira (2008, p. 23), “[...] cultura é um termo que se torna emblemático do pensamento iluminista, associado sempre às ideias de progresso, educação e razão”.

Apresento a seguir os estudos de Cucho (2002). Este se dedicou a mapear o conceito de cultura, o qual começou a ser delineado na França, no século XVIII, associado à ideia de civilização, que representava o arcabouço de

saberes acumulados e que podiam ser transmitidos: “[...] a civilização é então definida como um processo de melhoria das instituições, da legislação e da educação” (CUCHE, 2002, p. 22). A partir desse período, o homem foi colocado no centro dos processos e do universo. O debate franco-alemão (século XVII – XX) entre cultura e civilização ganhou força nesse período, quando os franceses associavam a ideia de civilização ao termo, que dialogava com o conceito de refinamento, de progresso social, de saberes universais. Com o pensamento alemão, o conceito de cultura passou a distinguir cultura de civilização, pois “[...] a cultura se opõe à civilização como a profundidade se opõe à superficialidade” (CUCHE, 2002, p. 25).

Os estudos de Edward Tylor e Franz Boas, nesse mesmo período, corroboraram para a definição de cultura como ‘estilo’ particular que se exprime por meio da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas dessa maneira. Esse estilo, esse “espírito” próprio de cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos (CUCHE, 2002). A cultura, nesse pensar, exprime o modo de ser humano específico aos pensares e às escolhas de cada grupo social. Esse olhar sobre a cultura que se impõe em virtude das escolhas coletivas e individuais fortalece-se nos Estados Unidos, um olhar antropológico que consagra a cultura como ciência em relação ao fortalecimento da Psicologia e da Sociologia.

Com a Antropologia americana, a cultura só existe em relação aos indivíduos; momento em que Edward Sapir (1884-1939) propõe uma corrente teórica denominada ‘cultura e personalidade’ que influencia tal postura antropológica. Nesse mesmo momento, em que Sapir debruça-se sobre a referida corrente, Ruth Benedict (1887-1948) dedicava-se aos estudos dos ‘tipos culturais’; ela apresenta a ideia de um ‘arco cultural’ – as diferentes culturas, as múltiplas possibilidades culturais, a configuração de cada cultura ganha força na riqueza de troca com as outras culturas. “Toda cultura é coerente, pois está de acordo com os objetivos por ela buscados, ligados a suas escolhas, no conjunto das escolhas culturais possíveis” (CUCHE, 2002, p. 77) – em cena o

poder das escolhas, das significações de um coletivo, que influencia outros grupos, influenciados por outros mais como resultado dessas interações culturais – a aculturação.

Os estudos na área que se sucederam a esse posicionamento, em especial os pensares de Roger Bastide (1898-1974), propõem uma renovação do conceito de cultura, passando a considerá-la como um movimento cultural profundamente dinâmico, um processo de estruturação, superando o pensamento estruturalista de Lévi-Strauss. A cultura deixa de ser ponto de partida para entender o processo de aculturação – de troca de traços culturais localizados nas margens das áreas culturais – para que movimento interacional entre diferentes culturas contribua com a compreensão da cultura. Segundo Cuche (2002, p. 137): “Toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução. O que varia é a importância de cada fase, segundo as situações”. Como podemos constatar, a cultura constituída pelas interações sociais, por meio do contínuo movimento de construção, de desconstrução e de reconstrução conceitual, decorrente das diferentes situações vivenciadas, passa a ser reconhecida. É um momento histórico em que as escolhas individuais ou coletivas, pautadas na interação, ganham força e desencadeiam uma discussão intensa que leva a Escola de Frankfurt a conceber o conceito de formação cultural como “[...] um conjunto de múltiplas leituras da realidade que se constituem, através das gerações, na própria essência da humanidade” (NOGUEIRA, 2008, p. 22).

Com base nessa múltipla possibilidade de ler a realidade e as interações, a cultura começa a ser compreendida como um sistema extremamente dinâmico e complexo, um conjunto de elementos culturais que não estão necessariamente interligados, uma vez que: “Os elementos que compõem uma cultura não são jamais integrados uns aos outros, pois provêm de fontes diversas no tempo e no espaço” (CUCHE, 2002, p. 140). Cultura, portanto, como um movimento complexo que se ‘alimenta’ de diferentes processos sociais, artísticos, históricos, religiosos e políticos, que não se

integram, mas se inter-relacionam. E, por vezes, acabam se integrando como decorrente desse constante movimento de construção, de desconstrução e de reconstrução, pois eles se ‘misturam’ no indivíduo. “Talvez fosse melhor substituir a palavra ‘cultura’ por ‘culturação’ para sublinhar esta dimensão dinâmica da cultura”. (CUCHE, 2002, p. 137). Compreende-se que nesse movimento de interação, de integração e de vivência pode-se formalizar a apropriação cultural, cujos elementos passam a constituir o perfil do sujeito, o que podemos chamar de CULTURAÇÃO – o processo de interação social cujos elementos artísticos, históricos, religiosos, políticos e culturais contribuem para a formação do sujeito.

Por meio dos estudos de Cuche, podemos afirmar que cultura se refere ao movimento dinâmico, complexo e sistemático de construção, de desconstrução e de reconstrução. Um conceito que corrobora com o posicionamento de Gauthier e Mellouki (2004, p. 543): “[...] cultura que é, ao mesmo tempo, conhecimento e relação construída, relação em construção, sempre inacabada, relação consigo mesmo, com o Outro e com o mundo”. Cultura que habita no campo que nos liga a nós mesmos, a nossa autoformação, que considera nossas heranças e histórias de vida, bem como reside no campo da amplitude cognitiva, artística e histórica que tem como aliada a estética e os movimentos sociais.

Como vimos, com base nos estudos de Cuche (2002), Nogueira (2008) e Gauthier e Mellouki (2004), o termo cultura pode receber inúmeros significados devido à diversidade de áreas em que está presente, bem como a que movimento ou época pode ser atribuída. A cultura é vista pelos autores em questão como um movimento de formação humana, que envolve diversos elementos culturais e sociais. Pensamento que contribui para o conceito de que o ser cultural é um ser humano dedicado a cultivar o saber, a ampliar seu olhar diante da realidade e de produzir cultura por meio das múltiplas possibilidades de manifestação artística e cultural.

Cultura resultante de vivências interativas que podem causar um afetamento decorrente

das escolhas de cada sujeito ou do disponibilizado no meio social. Um repertório artístico e cultural que nos convida a refletir sobre os possíveis encontros entre a arte e a cultura, bem como sobre o desenvolvimento de um perfil cultural que instiga o sujeito a ampliar seu olhar investigativo, curioso, estético, refinado e emancipatório.

Ao mapear o conceito de cultura, Cuche (2002) faz uso do pensamento de Sapir (1949 apud CUCHE, 2002, p. 105), quando afirma que: “O verdadeiro lugar da cultura está nas interações individuais” – um movimento complexo que reconhece que, antes de olhar a coletividade, seria pertinente pensar as interações e as vivências individuais e de como

estas podem determinar o perfil de cada sujeito. Trata-se de entender que esse processo de formação envolve a ampliação do repertório artístico, que as escolhas culturais influenciam na constituição da personalidade e no modo de ver as diferentes realidades e que as interações corroboram para o refinamento dos sentidos.

São posicionamentos que convidam a reconhecer a cultura como um constante movimento complexo de construção, de desconstrução e de reconstrução, pautado nas interações individuais e que, por meio das diferentes manifestações artísticas e culturais, pode ser potencializador de sensações, de afetamentos e de agenciamentos.

2 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE CULTURA E ARTE

Eu te digo, aquele que não conhece a verdade é simplesmente um ignorante, mas aquele que a conhece diz que é mentira, este é um criminoso. A culpa de Galileu consistiria assim, no “pecado original” da ciência moderna
(Trecho do texto de Brecht em 1945)

Galileu Galilei – *“Leben des Galileu”* – é uma peça teatral que esteve em cartaz no Teatro Tuca, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Com texto de Bertold Brecht, de 1945, escrito em colaboração com o ator anglo-americano Charles Laughton, a peça convidou-nos a trazer a epígrafe citada. A vida de Galileu, uma peça encenada nos palcos de teatro, cuja montagem tem como atriz principal Denise Fraga, narra parte da biografia do artista italiano que conseguiu provar que a terra girava em torno do sol. Essa obra-prima cênica representa um testamento filosófico de Brecht cujo texto, *Infeliz a terra que precisa de heróis*, sintetiza os temas mais frequentes de sua obra: o problema do herói, sua discutível utilidade e o uso da razão como instrumento de luta contra a barbárie.

A peça teatral submete o público presente a uma formação estética, ao refinamento dos sentidos por meio da arte, da literatura e da filosofia, ou seria à culturalização, à civilização? O espetáculo discute: Quem fora Galileu? Ele tinha razão? Luzes, cenários, um sobe e desce

do palco, movimentos marcados, público compenetrado – podia-se ouvir o respirar de algumas pessoas – uma oratória impecável dos atores em cena e um texto clássico e ao mesmo tempo contemporâneo.

Seria esse movimento a cultura? Ou seria isso Arte? Deixar-nos estesiados de tanta beleza e por inúmeros estranhamentos, colocar-nos imersos nessa gama de conhecimentos e de sensações, envoltos de pensares vinculados aos sentidos aflorados pelo contato com as diferentes manifestações artísticas será papel da cultura ou cabe à arte? É... creio que seja a hora de compreender melhor esse território da arte e a sua relação com a cultura! Qual sua relação com o jogo ideológico, político e econômico a que estamos submetidos diariamente... Como pode a arte – a cultura – nos provocar a pensar e a viver?

Desde a Renascença, no final do século XIX, a arte tem sido visualizada por muitos como uma forma de rebeldia frente às regras de civilização e da elitização. A arte estaria associada a um olhar e a um movimento social individual e não coletivo, enquanto a cultura estaria diretamente associada ao pensar coletivo. Segundo Coelho (2008, p. 117): “A arte é vizinha da cultura, mas as aproximações entre uma e outra acabam na zona movediça que, de algum modo, delimita os territórios de uma e

outra. As diferenças entre cultura e arte são mais significativas que suas semelhanças [...]”. De certo que há, de fato, convergências e divergências entre esses dois movimentos. Ao ler o livro *A cultura e seu contrário* (COELHO, 2008), fui surpreendido por diferentes olhares conceituais. Saberes que não eram contemplados em meus pensares! Por isso a necessidade de desvendar os múltiplos conceitos sobre a ARTE e a CULTURA - podendo até reconhecer que a cultura existe sem a arte! Coelho (2008), um conceituado pesquisador e curador que atuou no Museu de Arte de São Paulo (MASP), apresenta as diferenças entre cultura e arte. Ele traz em seu livro uma síntese para entendermos a obra de cultura e a obra de arte; enfim, as políticas culturais de nosso país e do mundo.

No olhar do autor, na arte se destaca o pensar do sujeito, do indivíduo, do grupo que cria a obra para uma comunidade e não uma comunidade que cria ou reproduz em prol de uma necessidade. “A arte é uma questão de liberdade [...]”, é fruto do desejo, da liberdade, por isso é ímpar, única, independente, visa primeiramente atender ao artista e depois, quem sabe, ao grupo que pode ou não apreciar a criação. A arte é subjetiva, mexe com o emocional, provoca, incomoda e gera pensares (COELHO, 2008, p. 125). Na arte, encontramos pequenos, mas grandiosos em significado, fragmentos de um sujeito que não tem a intenção de comunicar ou tampouco influenciar com suas ideias, mas que busca representar, expressar seus pensares e sentimentos, seu ideal para si mesmo; busca socializar, externalizar para o mundo o que vem refletindo a respeito do que vive. Talvez, por isso, que toda obra de arte, por querer ser única, exclusiva, por vezes pode até ser considerada de risco, pode desestabilizar sentimentos, anunciar mudanças conceituais e está pautada na singularidade.

A cultura por ser coletiva não depende unicamente do indivíduo para acontecer, tampouco da arte, pois a cultura está relacionada aos movimentos históricos e sociais, e às vezes artísticos, de vários sujeitos. Ela, a cultura, tem a pretensão de comunicar pensares ou ideologias de outrem; opera com

signos e símbolos que representam uma escolha coletiva, portanto visa acomodar certos pensamentos, regras, normas no intuito de confortar. Busca trazer estabilidade, que desencadeia uma identidade, um atender a necessidade de um determinado grupo, pois tem uma oratória, um discurso como narrativa, como um enredo, uma apresentação, um reproduzir, um desenvolver, uma solução.

Para Coelho (2008), a cultura, por ser temporal e contextualizada historicamente, pode ser interpretada, esclarecida, já a arte é matéria-prima para apreciação, deleite, investigação ou negação. A cultura pode ser construída, elaborada e constituída, duradoura, cumulativa, assegura continuidade, cultura um patrimônio; enquanto a arte mostra-se efêmera, particular, atemporal, dispensa a continuidade, não acumula, está focada no instante, na unicidade. Temos como exemplo a arte contemporânea, que, por meio de sua manifestação artística, tem a intenção de provocar, afetar, incomodar, convidar a pensar. Seja uma letra de música, uma pintura, uma *performance*, uma poesia ou até uma instalação artística, no momento da interação entre sujeito e objeto de arte contemporânea, muitas são as possibilidades de afetamento, estranhamento, apreciação ou imparcialidade.

Por mais inesperada que seja, a arte contemporânea recebe essa nomenclatura pela sua particularidade de estar focada no instante, dispensa entendimento, instiga o pensar, desencadeia por vezes a fruição e estabelece interações particulares a cada sujeito. A arte foge da uniformidade, ela está no campo da diversidade, das múltiplas possibilidades de pensar, na riqueza da manifestação artística e na pluralidade de olhares. A arte tem o poder de possibilitar a ampliação de nossas capacidades cognitivas para além dos limites originalmente impostos pela natureza.

Segundo Deleuze e Guattari (2013, p. 193): “A arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva. Conserva e se conserva em si (*quid juris?*), embora de fato, não dure mais que seu suporte de materiais (*quid facti?*), pedra, tela, cor, química, etc.”. O que se conserva são as sensações, que, para os

autores, trata-se dos perceptos e dos afectos². Ainda para os autores, há três ordens de saberes: a filosofia criadora de conceitos, a arte que possibilita sensações, afetamentos e a ciência que cria conhecimentos. Há uma relação transversal entre elas na constante busca de colocar ordem no caos. A arte como criadora de sensações, de forças de imanência, de virtualidades, de acontecimentos, de singularidades e de potências culturais, cujo objetivo não está em reproduzir formas, mas em identificar forças e dar visibilidade a elas como em um processo de potencialização, de dar atenção aos pequenos detalhes que são o que de fato importa.

Nesse contexto, alguns conceitos são oriundos da filosofia, mas, segundo Deleuze e Guattari (2013), há também os que fazem parte do mundo das artes, que podemos chamar de perceptos. O artista pode ser um criador de perceptos que não significa a mesma coisa que percepções. O percepto é um conjunto de sensações e percepções complexas que vai além daquele que a sente - como se fosse uma descrição de determinada situação imaginada ou vivida pelo artista e que nos permite ver o mundo de outra maneira. Não há perceptos sem afectos, por sua vez, são os devires – constantes processos de mudanças atuais e não futuros – que transbordam o pensar. O afecto é o modo de sentir e existir que atua sobre a vida daquele que o observa.

Uma obra de arte pode liberar os afectos, visto que a criação do artista representa um conjunto de percepções e sensações, que faz com que sentimentos se tornem afectos e aquilo que as pessoas veem se torne percepto. A função da arte é despertar o percepto das percepções, é instigar o afecto das afecções – “[...] um extrair de sensações, um puro ser de sensações” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 197). Um convite a ver os detalhes, as aberturas, as vibrações e os agenciamentos presentes nas relações entre os seres humanos. Os perceptos e os afectos possibilitam junto aos

conceitos resistir à banalidade da vida. A arte que atua como uma resistência para suportar a trágica existência humana, um meio de resistir, colocar ordem ao caos e assim conseguir transformar a existência em uma obra de arte chamada vida. A arte, portanto, pode ser vista nesta tese como um meio de potencializar a ‘vida’ cultural da escola pelo viés artístico desencadeador de afectos e perceptos.

Destaco que arte e cultura, apesar de suas divergências, apresentam também convergências. É, nesse caso, acreditar que, para ambas - ARTE e CULTURA - o que está em jogo não são as verdades absolutas, mas a multiplicidade de olhares, de fazeres e de movimentos artísticos e culturais. Uma cultura que pode ser artística, quando se dedica a olhar o mundo e fazer o mundo a sua maneira. Uma parceria entre as diferentes linguagens artísticas e as múltiplas facetas culturais. Uma arte que pode nos remeter a um movimento cultural, que, por meio da sua transversalidade com a filosofia e a ciência, pode despertar no homem novos pensares, ampliar o olhar e refinar os sentidos cada vez que provoca sensações.

2.1 O SUPERVISOR ESCOLAR FRENTE A ARTE E A CULTURA NA ESCOLA

Segundo Vasconcellos (2009, p. 95), “Uma das grandes virtudes que se aponta hoje para a função supervisora é a sensibilidade, a capacidade de estar aberta, perceber o outro, reconhecer suas demandas, suas lacunas, bem como seu potencial, seu valor.” Nessa fala, o autor apresenta a sensibilidade como uma virtude importante para a o exercício da profissão do Supervisor escolar, pois, por meio dela, ele pode ser um profissional que norteia suas ações cotidianas com um olhar observador, com sensibilidade e capacidade de perceber as reais necessidades do grupo docente.

A sensibilidade está aí para ser vivida, e um dos caminhos é por meio do contato com as

² Importante ressaltar que o conceito de perceptos e afectos é definido por Spinoza em sua tese que apresenta que não há diferença de natureza entre o corpo e a alma e sim, que esses dois corpos constituem juntos um único ser.

Com essa afirmação ele vai contra o pensamento que valorizava essa dualidade, onde normalmente havia presente a intenção de desvalorização do corpo e o enobrecimento da alma.

artes. No contexto escolar, encontram-se as artes inseridas sob um olhar didático, teórico, interpretativo, como tema transversal, mas, raramente, como possibilidade de aprimoramento dos sentidos humanos. Esquece-se de que a prática docente é uma das artes humanas que atua efetivamente no processo de humanização, e continua-se a focar o pedagógico em um processo ensino-aprendizagem pragmático, pouco atrativo e que singelamente trabalha com as emoções, os sentimentos, as imagens, as cores, a percepção e a estesia. Segundo Arroyo,

As artes entram timidamente na pedagogia escolar e quase sempre como portadoras de temas e didáticas. Será difícil libertar-nos dessa visão didática das artes [...] é possível aproximar a arte da escola ou da docência e tratá-las, poética e esteticamente, com novas sensibilidades. Revelar dimensões ocultas. As artes podem mostrar-nos que em nosso ofício há poesia, emoção, fantasia, medo, ternura, tragédia [...] Materiais riquíssimos para um trato estético. Podem revelar perfis de mestres mais plenos e mais frágeis (ARROYO, 2008, p. 127).

Atualmente, somos surpreendido, por diversas reportagens sobre a realidade educacional nacional na mídia televisiva, expondo as fragilidades e obstáculos do fazer pedagógico cada vez mais complexo, trazendo à tona que o currículo escolar está recheado de superficialidades, burocratizações e complicações do fazer docente. Inseridos nesse contexto, o coordenador pedagógico precisa fazer uso de sua sensibilidade entrelaçada com sua racionalidade, rompendo o perfil metodológico contemporâneo de se possibilitar uma aprendizagem fragmentada, como se aluno só aprendesse por partes.

Parece, portanto, que raciocínio lógico e sensibilidade (ou percepção estética) nem sempre estiveram separados como agora ocorre, ao menos da maneira expressa nos discursos cientificistas e nos métodos para a obtenção do conhecimento segundo ensinados em nossas escolas e assumidos publicamente pelos doutores na matéria (DUARTE JR., 2001, p. 168).

Discute-se a ideia de uma escola que possibilite ao aluno uma formação para a vida em sociedade, pautada na concepção de que o discente deva ser visto num todo, que compete

a este desenvolver sua autocrítica, ou seja, conhecedor de causas e efeitos de suas ações no ambiente, ficando evidente que o inteligível deva caminhar lado a lado com o saber sensível. Ainda segundo Duarte Jr. (2001, p. 169), “Nesse nível, por conseguinte, mesclam-se lógica e sensibilidade, razão e sentimento, conceito e estesia, num caldeirão de ideias, novas percepções, novos olhares sobre o mundo e a vida.”

Portanto, a prática educativa que reproduz metodologias que considerem a formação de faculdades humanas isoladas, separando a sensibilidade do inteligível, provavelmente não atenderá às necessidades da sociedade contemporânea, uma vez que no dia a dia o cidadão precisa resolver seus problemas refletindo o todo da questão, enquanto sua formação escolar lhe preparou de forma fragmentada e descontextualizada da humanização.

Sendo assim, a escola, por meio do Supervisor Escolar e sua equipe de docentes, pode desenvolver estratégias que contextualizem as artes, as manifestações culturais, a diversidade étnica cultural. Acredita-se que, por meio de vivências estéticas, desencadeie-se o aprimoramento da percepção e do olhar sensível à real necessidade da sociedade atual, reconhecendo a arte de ser e viver neste mundo. Segundo Arroyo (2008, p. 127), é necessário surpreender e estreitar os laços entre cultura, educação e docência e para tal “[f]alta-nos deixarmos contaminar por outras formas de ver, sentir e ler a realidade”.

Pensar em educação estética convida a refletir sobre as práticas educativas fomentadas pelos docentes no cotidiano da escola, na possibilidade de renovar-se ou até inovar o fazer pedagógico, abrindo caminho para aulas que considerem a vida humana e a necessidade de se humanizar. A educação estética, nesse intuito, não pretende substituir estratégias de ensino, mas aprimorá-las a partir da mudança no perfil dos professores que passam a conceituar o aluno dentro de uma perspectiva mais humanística, de um ser capaz de aprender e apreender.

Trata-se de um outro olhar, um olhar marcado por profundo respeito, pelo cuidado, pela crença sincera na sua capacidade de aprender, de se superar, de se transcender, de melhorar. Isto exige prestar atenção no aluno, levá-lo a sério. O professor olha para o aluno não como alguém que um dia será uma pessoa, mas para quem já é uma pessoa. Não para alguém que um dia será um cidadão, Mas para quem já é um cidadão. Não olha com desconfiança, mas pautado na convicção de que todos podem aprender e, mais do que isto, têm direito de aprender! (VASCONCELLOS, 2009, p. 201).

Afinal, cidadania aprende-se na escola e esta precisa desvincular-se de ações pedagógicas que não estejam pautadas na

democracia e na participação. Nessa premissa, a educação estética pode contribuir com todos os sujeitos da aprendizagem, visto que se o Supervisor Escolar tiver seu saber lógico interligado com o saber sensível, provavelmente possibilitará ao professor vivências estéticas que podem desencadear no desenvolvimento da sensibilidade e da percepção humana. Ou seja, se o Supervisor Escolar participar de educação estética, tudo indica que no seu contexto escolar ofertará aos docentes momentos de contato com a arte, diferentes culturas, dentre outras vivências que contribuirão para a ampliação do seu repertório cultural e, conseqüentemente, dos sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, com base nos estudos de Nogueira (2008), Teixeira (2008), Cuche (2002) e Coelho (2008), dentre outros, o termo cultura pode receber inúmeros significados devido à diversidade de áreas em que está presente, bem como a que movimento ou época pode ser atribuída. A cultura é vista pelos autores em questão como um movimento de formação humana, que envolve diversos elementos culturais e sociais. Pensamento que contribui para o conceito de que o ser cultural é um ser humano dedicado a cultivar o saber, a ampliar seu olhar diante da realidade e de produzir cultura por meio das múltiplas possibilidades de manifestação artística e cultural.

Cultura resultante de vivências interativas que podem causar um afetamento decorrente das escolhas de cada sujeito ou do disponibilizado no meio social. Um repertório artístico e cultural que nos convida a refletir sobre os possíveis encontros entre a arte e a cultura, bem como sobre o desenvolvimento de um perfil cultural que instiga o sujeito a ampliar seu olhar investigativo, curioso, estético, refinado e emancipatório.

Pensemos juntos: Seria esse movimento da cultura? Ou seria isso Arte? Deixar-nos estesiados de tanta beleza e por inúmeros estranhamentos, colocar-nos imersos nessa gama de conhecimentos e de sensações, envoltos de pensares vinculados aos sentidos

aflorados pelo contato com as diferentes manifestações artísticas será papel da cultura ou cabe à arte? É... creio que seja de fato necessário que nossa sociedade compreenda melhor esse território da arte e a sua relação com a cultura! Qual sua relação com o jogo ideológico, político e econômico a que estamos submetidos diariamente... Como pode a arte – a cultura – nos provocar a pensar e a viver?

Neste texto, defino a **cultura** como um constante movimento complexo de construção, de desconstrução e de reconstrução, pautado nas interações individuais e que, por meio das diferentes manifestações artísticas e culturais, pode ser criadora de sensações, afetamentos e agenciamentos. A **arte** como um conjunto de movimentos que pode provocar sensações, afetamentos, estranhamentos, conexões e aproximações entre o objeto de arte e o ser humano em uma contínua relação entre os afectos e os perceptos.

Proponho pensar que ambas, a cultura e a arte, possuem importante papel na escola, desde que estes movimentos culturais sejam de promoção da cultura artística e não da cultura de civilização. Que a fomentação da arte seja natural, envolvente e convidativa e não limitadora de pensamentos. A arte que supera a função instrumental e que possibilita a sensibilização, a culturalização voltada à apreciação e à criação artística. A ideia de

reconhecer na escola um lugar para as diferentes manifestações artísticas que compõem um movimento cultural que, por sua vez, privilegia a formação estética e a mediação cultural.

Neste pensar, a escola é vista como um espaço educacional que possui potência para constituir-se um espaço cultural, que se encontra em constante movimento, que prepara para a vida, que possibilita a internalização de vários conceitos, que envolve a comunidade escolar na formação humana, integral e social.

Este texto trouxe ainda os estudos de Duarte Jr. (2001), Arroyo (2008) e Vasconcellos (2009) que instigam a pensar em uma escola que vai além do seu papel de possibilitar a aquisição do conhecimento, fomentando um ambiente em que este conhecimento é considerado e interligado a elementos culturais e artísticos que desencadeiem uma educação estética que valorize o ser humano, sua convivência em sociedade e sua sensibilidade.

Nesse sentido, ao Supervisor Escolar cabe fomentar a inserção de práticas pedagógicas, em parceria com os docentes, que contemplem a arte e a cultura a fim de primar pela sensibilização dos docentes e discentes, que por meio de vivências artísticas ampliam seu olhar crítico, desenvolvem sua percepção e sua imaginação, possibilitando a mobilização de aprendizagens relacionadas ao saber sensível no contexto escolar.

Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____; _____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia.** Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. v. 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos.** 4. ed. Curitiba: Criar, 2001.

GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

NOGUEIRA, M. A. **Formação cultural de professores ou a arte da fuga.** Goiânia: UFG, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2009.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Uma celebração da colheita. In: TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. **A escola vai ao cinema.** 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COELHO, T. **A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós-2001.** São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru, SP: Edusc, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto



**SINERGIA SISTEMA DE ENSINO
FACULDADE SINERGIA**

**AV. Prefeito Cirino Adolfo Cabral, 199, Bairro
São Pedro, Navegantes, SC - CEP 88370-053
www.sinergia.edu.br**

(47) 3342-9700

E-mail.: revistaonline@sinergia.edu.br