

EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS NO CHÃO DA ESCOLA

CHARLYAN DE SOUSA LIMA
MAURIANE DE LIMA DA SILVA
(Organizadores)



CHARLYAN DE SOUSA LIMA
MAURIANE DE LIMA DA SILVA
(Organizadores)

EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS NO CHÃO DA ESCOLA



2025 by Editora Kennis
Copyright © Editora Kennis
Copyright do Texto © 2025 Os autores
Copyright da Edição © 2025 Editora Kennis
Direitos para esta edição cedidos à Editora Kennis pelos autores.
As ilustrações e demais informações contidas desta obra são integralmente de
responsabilidade dos autores.

Capa: Designed by Editora Kennis

Imagem da Capa: Foto gerada pelo Google Gemini

Diagramação e Edição de Arte: Editora Kennis

Revisão: Os Autores

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Charlyan de Sousa Lima

Dr. Diego Amorim dos Santos

Dr. Ivandro Carlos Rosa

Dra. Karlyene Sousa da Rocha

Dra. Kaiomi de Souza Oliveira Cavalli

Dr. Leonardo De Ross Rosa

Dra. Marcele Scapin Rogerio

Dra. Mayara da Cruz Ribeiro

Dra. Paula Michele Lohmann

Dr. Renato Santiago Quintal



Diagramação: Editora Kennis
Edição de Arte: Editora Kennis
Revisão: Os Autores
Organizadores: Charlyan de Sousa Lima
Mauriane de Lima da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação e os desafios no chão da escola [livro eletrônico] / (organizadores) Charlyan de Sousa Lima, Mauriane de Lima da Silva. -- 1. ed. -- Chapadinha, MA : Editora Kennis, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-987918-4-1

1. Ambiente escolar 2. Aprendizagem - Metodologia 3. Educação 4. Inclusão escolar 5. Prática pedagógica I. Lima, Charlyan de Sousa. II. Silva, Mauriane de Lima da.

25-318169.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Aprendizagem : Educação 370

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

O conteúdo do livro, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download da obra e o seu compartilhamento somente são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores, sem alterá-la e de nenhuma forma utilizá-la para fins comerciais.

Editora Kennis
Chapadinha – Maranhão – Brasil
www.editorakennis.com.br
publica.editorakennis@gmail.com



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
CAPÍTULO 01 - A UTILIZAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE GENÉTICA: <i>UNO BIOGENE</i>	8
	Aluizian Fernandes Lopes da Silva
CAPÍTULO 02 - MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DESIGUALDADE SOCIAL: UM RELATO DE PRÁTICAS NO ENFRENTAMENTO AOS DESAFIOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE.....	17
	Jessyane Ferreira Sampaio
CAPÍTULO 03 - RECURSO PARA FORMAÇÃO CIDADÃ DE ADOLESCENTES E JOVENS: CASO DE A QUEDA DO CÃO CIDADÃO, DE DIAS NETO.....	31
	Analdina de Oliveira João da Conceição; José Bembo Manuel.
CAPÍTULO 04 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE BACHARELADO I: ESTUDOS FISIOLÓGICOS DA MORFOLOGIA DE <i>Aedes aegypti</i>.....	47
	Aluizian Fernandes Lopes da Silva
CAPÍTULO 05 - ESTIMATIVA SE SEQUESTRO DE CARBONO DE PLANTAS ARBÓREAS DO CERRADO	56
	Aluizian Fernandes Lopes da Silva
CAPÍTULO 06 - ESPECIFICAMENTE HUMANO.....	66
	Antonio de Souza Amaral; Maria Spezzapria
CAPÍTULO 07 - ENTRE LETRAS E DESAFIOS: A PSICOPEDAGOGIA DIANTE DAS DIFICULDADES DE ALFABETIZAÇÃO.....	73
	Jamile Cristina Tosetto; Charlyan de Sousa Lima.
CAPÍTULO 08 - DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A PSICOPEDAGOGIA NO ALINHAMENTO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	88
	Flávio Cezar dos Santos; Francieli Petry Rodrigues Pereira; Charlyan de Sousa Lima.

CAPÍTULO 09 - AS EMOÇÕES NO PROCESSO DE AUTORREGULAÇÃO EM CRIANÇAS TÍPICAS E ATÍPICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....102

Patrícia Aparecida Wolff;
Charlyan de Sousa Lima.

CAPÍTULO 10 - ATIVIDADES LÚDICAS: RECONHECIMENTO DE POTENCIALIDADES E LIMITES DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO - SP119

Thalita Maria de Assis Chiaravalloti;
Charlyan de Sousa Lima.

APRESENTAÇÃO

O livro "Educação e os Desafios no Chão da Escola" é uma obra multifacetada que emerge como um convite à reflexão e à ação no cenário educacional brasileiro. Reunindo 10 capítulos independentes, este volume se propõe a dissecar a complexa teia de desafios e a vastidão de soluções pedagógicas que permeiam o cotidiano das escolas, desde a educação infantil até o ensino médio, e em diferentes contextos socioeconômicos do país.

A obra inicia sua jornada com uma forte ênfase nas metodologias ativas e na inovação didática. O Capítulo 01 ilustra a aplicação bem-sucedida da gamificação no ensino de Genética através do jogo *Uno Biogene*, comprovando que o lúdico e o colaborativo podem desmistificar conteúdos abstratos, promovendo engajamento e a formação de um cidadão crítico.

Em seguida, a coletânea mergulha nas realidades mais duras do "chão da escola". Os Capítulos 02 e 03 abordam a educação em cenários de extrema vulnerabilidade social e infraestrutura precária. O Capítulo 02 destaca a experiência transformadora da mediação pedagógica humanizada em Fortaleza, que, mesmo diante de 55 alunos com níveis heterogêneos de alfabetização e alta infrequência, elevou significativamente os índices de proficiência em avaliações externas (SPAECE e SAEB). Já o Capítulo 03 foca no uso de recursos didáticos, como a narrativa, para a formação cidadã, incentivando a percepção de sentidos implícitos e a consciência social em adolescentes e jovens.

O livro também oferece uma perspectiva crucial sobre a integração da ciência prática e as questões ambientais. O Capítulo 04 apresenta um estudo sobre a influência alimentar no ciclo larval do mosquito *Aedes aegypti*, destacando a importância da pesquisa e do estágio na formação do biólogo e no controle de vetores urbanos. De forma complementar, o Capítulo 05 traz à luz a relevância do sequestro de carbono no Cerrado brasileiro, reforçando o papel da

educação e da capacitação profissional na luta contra as mudanças climáticas e na valorização da sustentabilidade.

Uma parte substancial da obra é dedicada à Psicopedagogia e à educação socioemocional, reconhecendo o aluno como um ser integral. O Capítulo 06 oferece uma base antropológico-filosófica ao discutir a concepção de Edith Stein sobre o ser humano como unidade psicofísica, livre e espiritual, fundamental para a prática educacional que visa o desenvolvimento pleno. Os Capítulos 07 e 08 analisam a Psicopedagogia como campo interdisciplinar essencial para mediar as dificuldades de alfabetização e letramento, especialmente à luz de políticas como o PNE e a BNCC, enfatizando o seu papel no suporte emocional e na criação de um ambiente inclusivo.

Por fim, os Capítulos 09 e 10 detalham intervenções psicopedagógicas diretas. O Capítulo 09 relata a eficácia de atividades (como o "Kit Calma") no controle emocional de crianças, incluindo as atípicas, em Lages/SC. E o Capítulo 10 reforça, com achados em São José do Rio Preto, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na educação infantil reduz comportamentos agressivos e promove a convivência harmoniosa.

"Educação e os Desafios no Chão da Escola" é, portanto, uma bússola para educadores, gestores e pesquisadores. Ao apresentar desde a vanguarda da gamificação científica até o compromisso social da mediação em ambientes carentes, e ao solidificar a relevância da intervenção psicopedagógica e socioemocional, a obra demonstra que os desafios da educação contemporânea só podem ser superados com inovação, humanização e uma visão integral do processo de aprender. A leitura desta coletânea é um passo fundamental para quem busca transformar a escola em um verdadeiro espaço de resistência, justiça e emancipação para todos.

CAPÍTULO 01

A UTILIZAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE GENÉTICA: *UNO BIOGENE*

Aluizian Fernandes Lopes da Silva¹.

¹Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade do estado de Mato Grosso.

RESUMO:

A aplicação do jogo pedagógico *Uno Biogene* demonstrou-se uma alternativa eficaz e inovadora frente aos desafios do ensino de genética no ensino médio. Diante de conteúdos tradicionalmente abstratos e desafiadores, a gamificação se mostrou capaz de despertar o interesse e a participação ativa dos estudantes, promovendo um ambiente mais dinâmico, colaborativo e significativo para a aprendizagem. A adaptação lúdica dos conceitos genéticos, inserida na mecânica de um jogo amplamente conhecido, permitiu que os alunos compreendessem temas como alelos, mutações e genótipos de forma mais concreta e acessível, favorecendo tanto a fixação quanto a aplicação prática do conteúdo. Além disso, a atividade estimulou habilidades como o raciocínio lógico, o trabalho em equipe e a construção coletiva do conhecimento. Como futuros educadores, reconhecemos a necessidade de romper com práticas tradicionais centradas apenas na exposição teórica e no livro didático. O uso de metodologias ativas, como a gamificação, deve ser incentivado no cotidiano escolar, não apenas como recurso de engajamento, mas como estratégia pedagógica que favorece a autonomia e o protagonismo estudantil. Assim, o *Uno Biogene* se configura como uma ferramenta replicável, de baixo custo e com alto potencial pedagógico, alinhada às demandas da educação contemporânea e à formação de cidadãos críticos e curiosos.

Palavras-chave: Gamificação, Ensino de Genética e Metodologias Ativas

INTRODUÇÃO

Na educação atual, é notável uma busca cada vez maior por abordagens de ensino que estimulem o interesse, a colaboração e o aprimoramento do raciocínio crítico dos alunos. Essa busca se conecta com os fundamentos das metodologias ativas, que procuram superar o modelo de ensino convencional

focado na mera transferência de informações e na repetição, priorizando métodos de ensino que tornem o aluno o principal agente na construção do saber (MORAN; MASSETO; BEHRENS, 2013).

Lecionar genética é sempre complicado, pois os assuntos são bem teóricos e os processos, como a duplicação do DNA, a separação dos alelos, a transmissão de traços e as alterações nos genes, são complexos. Embora essenciais para entender a biologia molecular, a evolução e a saúde das pessoas, esses tópicos são, com frequência, ensinados de um jeito formal e sem ligação com o cotidiano dos estudantes, o que gera falta de interesse e problemas no aprendizado (HICKMAN et al., 2016). O ensino de Ciências, especialmente da Biologia, apresenta diversas limitações que dificultam a compreensão dos conteúdos pelos alunos. Ademais, o uso excessivo do Livro Didático (LD) e de conteúdos essencialmente expositivos compromete o processo de ensino e aprendizagem, por limitar a construção ativa do conhecimento pelos alunos. Bangala (2010) afirma que, apesar dos avanços no uso do livro didático, persistem dificuldades conceituais, metodológicas e estruturais que prejudicam a construção do conhecimento de maneira significativa pelos alunos.

Diante disso, o ensino do conteúdo de genética no ensino básico é percebido tanto pelos professores quanto pelos alunos como um conteúdo complexo e desafiador. Além disso, muitas vezes, os conceitos genéticos são compartilhados aos alunos de forma fragmentada e pouco significativa, o que compromete a aprendizagem. Dessa forma, o ensino nas escolas de nível médio caracteriza-se, em sua maioria, por uma abordagem teórica, centrada na exposição oral do conteúdo, com escassez de atividades práticas e ausência de recursos didáticos que rompam com a metodologia tradicional (FERREIRA, 2019).

Por conseguinte, as metodologias ativas representam uma alternativa para tornar o processo de ensino e aprendizagem dinâmicos. Outrossim, o ensino tradicional não responde mais às demandas educacionais, o que exige que os licenciados adotem práticas 4 alinhadas aos avanços tecnológicos e científicos (SANTOS, 2019). As metodologias ativas constituem propostas pedagógicas que se afastam da lógica transmissiva do ensino tradicional

(BACICH; MORAN, 2018). Dessa forma, o licenciado dispõe da oportunidade de compartilhar o conteúdo de maneira mais significativa.

Por outro lado, a incorporação de elementos da gamificação no ensino de genética potencializa e favorece uma aprendizagem dinâmica e significativa frente aos conceitos reconhecidos como complexos. Assim, a gamificação apresenta-se como uma estratégia pedagógica eficaz frente ao desafio recorrente da desmotivação dos alunos no ambiente escolar. Faria (2021) afirma que, ao incorporar elementos de jogos em momentos de não jogo com o uso de tecnologias, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais construtivo e envolvente, no qual os alunos têm a oportunidade de construir seu próprio conhecimento.

Portanto, o objetivo deste Trabalho de Prática como Componente Curricular (PCC) consiste em aplicar conceitos gerais de genética abordados no ensino médio, por meio do jogo pedagógico UNO Biogene, com a finalidade de despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo, utilizando elementos da gamificação.

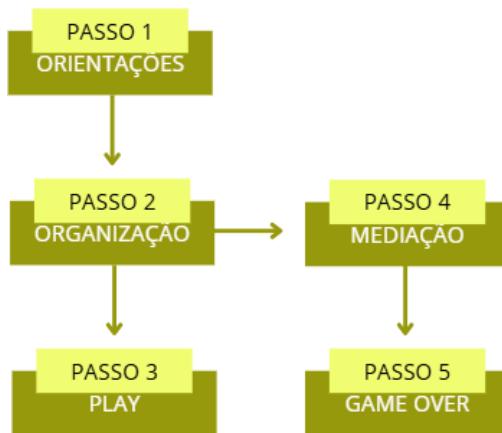
METODOLOGIA

O jogo pedagógico intitulado “Uno Biogene” será aplicado em uma turma da terceira série do Ensino Médio. A dinâmica consiste na utilização de elementos da gamificação associados a conceitos genéticos. A metodologia utilizada foi adaptada a partir do trabalho de Felix e Jesus (2023), no qual foram empregadas mecânicas e dinâmicas de jogos para desenvolver os conceitos sobre as bases nitrogenadas.

O produto pedagógico foi confeccionado inspirado no design tradicional do UNO, criado originalmente por Merle Robbins em 1971, no qual em 1992 passou os direitos autorais para a Mattel.

Adicionalmente, os alunos serão organizados em grupos de quatro participantes. Cada grupo receberá uma unidade do UNO Biogene, juntamente com as orientações necessárias para a realização da dinâmica proposta (Figura 1).

Figura 1 - Fluxo metodológico da aplicação do Jogo UNO Biogene.



Fonte: Autores (2025).

Para a aplicação dos conceitos básicos de genética, foi desenvolvida uma adaptação do jogo de cartas Uno. Nesta versão modificada, o baralho é composto por um total de 60 cartas, das quais 32 apresentam conceitos fundamentais de genética, divididos entre carta-resposta para cada conceito. As demais 28 cartas correspondem às cartas de ação, mantendo a estrutura clássica do jogo. Do total, 56 cartas estão divididas igualmente entre quatro cores (amarelo, azul, vermelho e verde), o que facilita a dinâmica do jogo e permite a associação entre os conceitos e as regras originais do Uno, além de manter a continuidade da partida.

As dimensões das cartas foram mantidas para preservar a fidelidade ao formato tradicional do jogo. Após a finalização do layout, as cartas foram impressas e devidamente protegidas com *shields* (protetores de cartas), garantindo maior durabilidade e usabilidade durante as atividades.

O design das cartas foi elaborado com base no *template* do jogo Uno original, utilizando o software Adobe Photoshop CS (Figura 2).

Figura 2 - Cartas do jogo.



Fonte: Autores (2025).

Cartas de Ação Especial:

- +2 Alelo Dominante Surpresa!: Se o jogador joga esta carta, ele escolhe qual outro jogador deve comprar 2 cartas do monte de "DNA".
- Mutação Inesperada!: O próximo jogador no sentido do jogo perde a vez ("não expressa seu gene").
- A Geração Voltou: Inverte o sentido do jogo ("a ordem dos jogadores mudou").
- +4 Cruzamento Genético Perfeito!: O jogador que joga esta carta escolhe a nova "cor" genética do jogo e o próximo jogador compra 4 cartas do monte de "DNA".

Comprar Cartas: Se um jogador não tiver uma carta para jogar que corresponder a pergunta ou a resposta, ele deve comprar uma carta do monte de "DNA". Se a carta comprada puder ser jogada, ele pode fazê-lo. Caso contrário, passa a vez para outro jogador.

"UNO!": Quando um jogador tiver apenas uma carta restante, ele deve dizer "UNO!" (como em "um gene restante"). Se não o fizer e for pego por outro

jogador antes do próximo jogador começar sua vez, ele deve comprar 2 cartas.

Vitória: O primeiro jogador a se livrar de todas as suas cartas ganha a rodada ("finalizou sua sequência genética").

Tabela 1 - Elementos da gamificação.

Elemento da gamificação	Caracterização
Narrativa temática	Conceitos genéticos.
Competição	Jogadores disputam entre si pela vitória.
Desafio	Necessidade de associar conceitos de genética a perguntas e respostas.
Recompensa	Efeitos das cartas especiais afetam diretamente o andamento da partida.
Aleatoriedade	Compra de cartas do monte gera incerteza e imprevisibilidade.
Autonomia	Cartas especiais permitem escolha de cores e estratégias.
Interação	Ações entre jogadores promovem observação e reação.

Fonte: Autores (2025).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de adaptação do jogo tem como objetivo principal facilitar a assimilação dos conceitos básicos de genética por parte dos estudantes do ensino médio, por meio de uma abordagem lúdica e interativa. Espera-se, ainda, um maior engajamento dos alunos durante as aulas, uma vez que o método proposto torna o processo de ensino mais atrativo. Além disso, o jogo pode ser incorporado como recurso didático complementar em sala de aula, contribuindo para a diversificação das estratégias de ensino nas disciplinas de Ciências e Biologia.

O Uno Biogene foi desenvolvido para tornar o aprendizado dos conceitos centrais da genética mais simples e divertido, utilizando uma estratégia que combina jogo e interação. A ideia é que os alunos se envolvam mais com a matéria, aprendendo de forma ativa e despertando a curiosidade, principalmente por ser um assunto que muitos consideram complexo e difícil de visualizar (BACICH; MORAN, 2018).

O trabalho em equipe tem que incentivar a partilha de saberes, a colaboração mútua e o pensamento crítico, ajudando na compreensão de temas como alelos, mutações, genótipos e fenótipos. Considerando o uso

prévio de estratégias ativas, acredita-se que o jogo será útil para inserir os conceitos num contexto prático, tornando as lições mais interessantes e relevantes (ROSA, 2025).

Ademais, a ferramenta pode atuar como um apoio extra para os docentes, ajudando a variar as abordagens de ensino e a superar as dificuldades do ensino clássico em Biologia. Diante das dificuldades notórias no aprendizado de genética no ensino médio, notadamente a dificuldade dos alunos em lidar com ideias abstratas e o desinteresse comum, o jogo educativo Uno Biogene se apresenta como uma solução criativa e proveitosa. A ideia é que, ao aprenderem brincando e participando ativamente, os estudantes se sintam mais atraídos pelos temas genéticos, além de internalizá-los de forma mais completa (Felix et. al., 2023).

Nesse cenário, a aplicação de elementos de jogos visa responder às necessidades da educação moderna, onde os alunos são os agentes principais do seu próprio desenvolvimento. Com o jogo, será viável estabelecer um cenário de aprendizado maisdinâmico, instigante e cooperativo, o que impulsiona a assimilação relevante do saber biológico (KISHIMOTO, 2008; FERREIRA, 2019).

Como futuros licenciados, entendemos a importância de ajustar as abordagens de ensino às situações reais da sala de aula, e o Uno Biogene é uma sugestão viável, fácil de reproduzir e eficiente. Acreditamos que, ao término da atividade, os resultados alcançados confirmam a utilidade do jogo como ferramenta de ensino e incentivam novas ações que unam ciência, imaginação e inovação no ensino de Biologia (MORAN; MASSETO; BEHRENS, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse cenário concluimos que, a aplicação de elementos de jogos visa responder às necessidades da educação moderna, onde os alunos são os agentes principais do seu próprio desenvolvimento. Com o jogo, será viável estabelecer um cenário de aprendizado maisdinâmico, instigante e cooperativo, o que impulsiona a assimilação relevante do saber biológico (KISHIMOTO,

2008; FERREIRA, 2019). Como futuros licenciados, entendemos a importância de ajustar as abordagens de ensino às situações reais da sala de aula, e o Uno Biogene é uma sugestão viável, fácil de reproduzir e eficiente. Acreditamos que, ao término da atividade, os resultados alcançados confirmam a utilidade do jogo como ferramenta de ensino e incentivam novas ações que unam ciência, imaginação e inovação no ensino de Biologia (MORAN; MASSETO; BEHRENS, 2013).

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB. ISBN 978-85-8429-116-8. Disponível em: <https://redesynapse.org.br/wp-content/uploads/2024/07/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e- Moran.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- FARIA, A. F. **Gamificação na educação**. 2021. 46 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Engenharia de Computação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3441/1/Gamifica%C3%A7%C3%A3o%20Na%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- FELIX, Ana Thaila Rodrigues; JESUS, Priscila Barreto de. **Uno das bases nitrogenadas: recurso didático para o ensino do emparelhamento de bases e mutações pontuais**. Genética na Escola, v. 18, n. 1, p. 31–45, 2023. Disponível em: <https://geneticanaescola.emnuvens.com.br/revista/article/view/462>. Acesso em: 21 jun. 2025. <https://doi.org/10.55838/1980-3540.ge.2023.462>.
- PEREIRA, Francisco Pires. **O ensino de genética na educação básica: revisão bibliográfica e produção de modelos didáticos**. 2019. Disponível em: <https://share.google/hiURBDQz50UyEU99E>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- ROSA, Etiene Rossi de Aguiar da. **Desafios e oportunidades no ensino de ciências biológicas: eficácia das metodologias ativas e integração de tecnologias educacionais**. Revista DELOS, Curitiba, v. 18, n. 65, p. 01-19, 2025. DOI: 10.55905/rdelosv18.n65-123. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/4521/2532>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- SANTOS, Taciana da Silva. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem**. Organização: Bruna Pereira Vasconcelos. Orientação: José Davison da Silva Júnior. Coorientação: Valquíria Farias Bezerra Barbosa. Olinda: **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco** – Campus Olinda, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/565843/2/CARTILHA%20METOD>

OLOGIAS%20ATIVAS%20DE%20ENSINO-APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

HICKMAN, Cleveland P.; ROBERTS, Larry S.; LARSON, Allan. ***Princípios integrados de zoologia***. 16. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. ***Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação***. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). ***Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]***. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: https://redesynapse.org.br/wp-content/uploads/2024/07/Metodologias_Aativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

FARIA, A. F. ***Gamificação na educação. 2021. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Engenharia de Computação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.*** Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3441/1/Gamifica%C3%A7%C3%A3o%20Na%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FELIX, Ana Thaila Rodrigues; JESUS, Priscila Barreto de. Uno das bases nitrogenadas: recurso didático para o ensino do emparelhamento de bases e mutações pontuais. ***Genética na Escola***, v. 18, n. 1, p. 31–45, 2023. Disponível em: <https://geneticanaescola.emnuvens.com.br/revista/article/view/462>. Acesso em: 21 jun. 2025.

FERREIRA, Francisco Pires. ***O ensino de genética na educação básica: revisão bibliográfica e produção de modelos didáticos***. 2019. Disponível em: <https://share.google/hiURBDQz50UyEU99E>. Acesso em: 21 jun. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. ***Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação***. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. ***Novas tecnologias e mediação pedagógica***. Campinas: Papirus, 2013.

ROSA, Etiene Rossi de Aguiar da. ***Desafios e oportunidades no ensino de ciências biológicas: eficácia das metodologias ativas e integração de tecnologias educacionais***. Revista DELOS, v. 18, n. 65, p. 01-19, 2025. DOI: 10.55905/rdelosv18.n65-123. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/4521/2532>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SANTOS, Taciana da Silva. ***Metodologias ativas de ensino-aprendizagem***. Olinda: Instituto Federal de Pernambuco – Campus Olinda, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/565843/2/CARTILHA%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20DE%20ENSINO-APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

CAPÍTULO 02

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DESIGUALDADE SOCIAL: UM RELATO DE PRÁTICAS NO ENFRENTAMENTO AOS DESAFIOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE

Jessyane Ferreira Sampaio¹

¹ Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (2017), Pós-graduação Lato Sensu em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Plus (2022). Licenciada em Letras pelo Centro Universitário Faveni (2025). Pós-graduada em Tutoria Educacional pela UFMS (2025) e pós-graduada em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais pela UFPI (2025). Cursando atualmente pós-graduação em educação Inclusiva pela IFSP. Professora efetiva da rede pública do município de Caucaia-Ceará lecionando nas turmas de 2º ao 5º ano do ensino fundamental.

RESUMO:

O trabalho relata a experiência docente no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública na periferia de Fortaleza, Ceará, destacando os desafios da educação em um contexto de extrema vulnerabilidade social e infraestrutura precária (como o uso de um galpão improvisado). O texto foca na mediação pedagógica como ferramenta essencial para enfrentar as dificuldades de aprendizagem e preparar os alunos para as avaliações externas (SPAECE e SAEB). A professora diagnosticou uma turma com 55 alunos de níveis heterogêneos, onde 50% ainda estavam em fases pré-silábicas ou silábicas, além de enfrentar alta infrequência escolar devido à precariedade do transporte e à violência de facções na comunidade. Como estratégia de enfrentamento, a docente implementou um planejamento intencional baseado em: 1) uma cultura de assiduidade (com premiações e acompanhamento da frequência); 2) agrupamentos produtivos e materiais adaptados aos diferentes níveis de alfabetização; e 3) desenvolvimento socioemocional, focando em respeito e escuta ativa. Os resultados das avaliações de 2023 evidenciaram o sucesso do trabalho: a proficiência média em Língua Portuguesa no SPAECE cresceu 18 pontos, e a média do SAEB aumentou 9,06 pontos, com 48% dos alunos atingindo o desempenho avançado. Conclui-se que o comprometimento docente, aliado à mediação pedagógica humanizada, transforma a escola em um espaço de resistência e justiça social, mesmo diante de graves limitações estruturais.

Palavra-chave: docência, intermediação, proficiência, SAEB.

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira enfrenta inúmeros desafios, sobretudo em contextos marcados pela vulnerabilidade social. A precarização das condições estruturais, a carência de recursos e o impacto das desigualdades históricas tornam difíceis a missão de garantir uma formação integral e de qualidade aos estudantes. Nesse cenário, a mediação pedagógica emerge como uma ferramenta essencial no enfrentamento das dificuldades do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Libâneo (2024), “a mediação pedagógica constitui-se como a ponte entre os conhecimentos sistematizados e o universo sociocultural dos alunos, permitindo a ressignificação do saber escolar”. Essa mediação é ainda mais impactante em realidades onde os vínculos afetivos e sociais se tornam fundamentos de resistência e transformação.

O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência docente vivenciada no 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública localizada na periferia de Fortaleza, Ceará, marcada por altos índices de vulnerabilidade social. A proposta central é refletir sobre os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem e nas relações socioemocionais dos estudantes, especialmente no contexto de preparação para as avaliações externas — o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), promovendo, assim, avanços na trajetória educacional desses sujeitos. Como afirma Charlot (2000), “educar é sempre uma forma de lutar contra a desigualdade.”

A partir da vivência em um espaço escolar com infraestrutura precária, o texto busca evidenciar como fatores estruturais, sociais e emocionais impactam diretamente o desempenho dos alunos e a atuação docente. A experiência relatada refere-se ao ano letivo de 2023 e tem como base a prática pedagógica da autora, que, diante de adversidades, construiu estratégias de enfrentamento e mediação com vistas à promoção de uma aprendizagem significativa e humanizada.

DESENVOLVIMENTO

2.1 A Educação pública em contextos de vulnerabilidade

A trajetória da educação pública brasileira teve avanços e retrocessos, desde a chegada dos jesuítas até a consolidação da educação básica obrigatória. Pela Constituição Federal (CF) de 1988 a educação do Brasil reza em seu Art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” De forma complementar, a Lei nº 9.394/96 (art. 2º), reforça que a educação deve ser promovida com a colaboração da sociedade como direito de todos. No entanto, a efetivação da educação dentro das comunidades apresenta desafios de várias ordens como estruturais, pedagógicos, financeiros, sociais e culturais.

No ano de 2023 a autora lecionou em um galpão industrial improvisado como escola, localizado às margens da Rodovia 4º Anel Viário com uma infraestrutura inadequada e escassa presença do poder público. Esse artigo relata as vivências e indagações de uma professora que em meio de tantas dificuldades e inquietações começou a lecionar para uma turma do quinto ano do ensino fundamental que iriam se preparar para finalizar uma etapa e realizar avaliações externas (SPAECE e SAEB) cobradas durante aquela etapa.

Ao entrar naquele espaço e ter encontros com os alunos, pais e responsáveis bem como o próprio local e suas instalações, o docente se viu diante de múltiplos encontros: com os alunos, suas famílias, suas histórias e o próprio espaço escolar. Ao inspirar na pedagogia libertadora de Paulo Freire que foi um professor e autor de uma história ao lecionar diante da precariedade de condições e de culturas diferentes. Segundo Freire (2016) afirma, “Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.” Ao fazer da educação um encontro legítimo com o outro, o docente não apenas ensina, mas também aprende.

A vulnerabilidade social é uma realidade persistente no Brasil afetando

profundamente crianças e adolescente que crescem sem perspectivas e desenvolvimento pessoal e social. De acordo com Arroyo (2012), “as condições de aprendizagem são menores quando os meios materiais de vivência são menores quando os meios materiais de vivência são precários”, evidenciando o impacto das desigualdades sobre o desempenho escolar. Nesse contexto, as instituições escolares assumem um papel fundamental como ponte entre o aluno e o conhecimento, promovendo o diálogo, a reflexão e a construção de novas visões de mundo capazes de transformar a realidade.

Diante desses contextos a escola precisou de reinventar, rompendo com modelos tradicionais, burocráticos, desiguais e homogêneos para assumir um papel emancipatório, cultural, social, autônomo e significativo. Reconhecendo a importância da escola pública e seus professores, na construção de uma sociedade mais justa, torna-se essencial refletir sobre o impacto das políticas públicas frente às precariedades que ainda marcam a educação brasileira.

Ao longo deste artigo, evidencia-se que o protagonismo da professora e da escola foi determinante para realização de um trabalho pedagógico comprometido mesmo com inúmeras dificuldades e ausência de apoio do poder público. Em meio a uma estrutura física inadequada como salas pequenas, temperaturas elevadas entre 30º e 32º, alunos com níveis diferentes e superlotadas, o olhar sensível da docente buscava minimizar os fatores externos e internos, acreditando na mudança que a educação poderia fazer para os estudantes. Para Florestan Fernandes (1996), a educação deve ser vista como instrumento de superação das desigualdades sociais, sendo a escola um espaço de luta e resistência frente as injustiças estruturais.

Diante do exposto, é possível afirmar que a escola pública, mesmo fragilizada pela vulnerabilidade social e políticas educacionais, continua sendo um espaço de resistência e transformação. O comprometimento dos professores e da escola, revela que a educação pode e dever ser um instrumento de emancipação social. Para isso, é necessário políticas públicas estratégicas para uma construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2 Diagnóstico do perfil da turma e planejamento pedagógico

No início do ano letivo, foi realizado o diagnóstico das turmas, compostas

por 55 alunos, sendo marcada por altos índices de não frequência. Em uma sala mista de níveis de aprendizagem diferentes, com percentual de 50% dos alunos alfabetizados, e os demais 50% alunos em fase silábica e pré-silábica, além de três alunos fora de faixa etária ideal para o 5º ano do ensino fundamental. A avaliação diagnóstica foi realizada por meios de sondagens, observações e registros pedagógicos, permitindo a identificação das necessidades individuais e coletivas. Ferreiro e Teberosky (1985) destacam que compreender como a criança constrói seus conhecimentos sobre a linguagem escrita é fundamental para propor práticas significativas de ensino.

Nesse contexto, o planejamento e as estratégias para os alunos eram baseados em atividades em grupos e avanços de níveis com impacto maior importância para a construção da leitura, escrita e o aumento do vocabulário e assim tentar igualar e avançar nos conteúdos obrigatórios exigidos do ciclo do 5º ano do ensino fundamental. Para entendermos, Barros (1996) completa ao falar sobre a carência cultural que influência nesse processo de aprendizagem.

O aluno culturalmente carente tem um vocabulário limitado, comete muitos erros gramaticais e tem dificuldades para expressar-se. Tudo isso concorre para que ele apresenta dificuldades na leitura. No seu ambiente familiar, ele não tem oportunidade de acesso a bons livros. Mesmo se a tivesse, não teria condições de aproveitar o conteúdo que se lê. No lar, encontra só leituras pobres de informações, que não o auxiliam no ajustamento à escola e à sociedade. (BARROS, 1996, pág. 19)

Diante desse panorama, o planejamento pedagógico necessitou de práticas intencionais e diferenciadas, de acordo com os níveis de aprendizagem dos alunos. O trabalho com agrupamentos produtivos e atividade diversificada buscou promover a interação dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Como afirma Hoffman (1996), “ensinar é um exercício de alteridade, de respeito pelo outro em suas possibilidades, dificuldades e ritmos.”

A efetividade e a escuta tornaram-se pilares no processo de ensino, conforme as contribuições de Vygotsky (1998), que destaca o papel do professor como mediador na construção do conhecimento a partir das interações sociais. Além disso, a professora recorreu a interdisciplinariedade, integrando disciplinas e áreas de conhecimento que dialogasse com a realidade dos alunos e as suas experiências prévias. A articulação entre as

diferentes áreas do saber, como defende Morin (2000), amplia o repertório cultural dos estudantes.

O acompanhamento contínuo dos avanços individuais também se mostrou essencial na adequação do planejamento às necessidades da turma. O uso de estratégias para os alunos fora da faixa etária garantiu maior pertencimento e engajamento, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade. Com isso, o educador assume o papel de agente transformador e alinha seus objetivos com a realidade escolar.

Portanto, compreender o perfil da turma e planejar com intencionalidade pedagógica que são etapas fundamentais para garantir uma educação significativa e equitativa. Mesmo diante de uma estrutura inadequada, com estudantes de níveis heterogêneos de aprendizagem, o educador assume o papel de mediador e comprehende que a educação é lutar por justiça social por meio da educação.

2.3 Desafios estruturais, sociais e de frequência escolar

A realidade enfrentada pelos alunos da turma envolvia uma série de barreiras que comprometiam diretamente sua permanência e rendimento escolar. Um dos obstáculos a ressaltar era a infrequência escolar, pois a frequência da turma apresentava índices abaixo do esperado, com isso o desenvolvimento do ensino-aprendizagem ficava defasado. Fato esse decorrente da vinda à escola que acontecia por transporte escolar municipal e que muitas vezes apresentava defeitos e não conseguia chegar à comunidade como também em função de estradas deterioradas e intenso fluxo de trânsito. Conforme destacam Noga e Mattos (2019), a frequência escola é um indicador determinante para o sucesso acadêmico, sendo necessário que a escola, família e poder público atuem em conjunto para garantir a permanência dos alunos.

Outro fator relevante que impactava diretamente o cotidiano escolar era a violência naquela comunidade, que frequentemente impedia os alunos de saírem de casa devidos aos confrontos entre facções criminosas. Muitas dessas comunidades vivem à margem da segurança pública, expondo crianças e adolescentes a situações de violência cotidiana e às suas consequências

emocionais e sociais. Embora a escola estivesse fisicamente distante da área de risco, alunos, pais e profissionais que residiam na comunidade relatavam episódios constantes de insegurança. Alguns estudantes do ensino fundamental II já estavam envolvidos com grupos armados, o que contribuía para a infrequeência escolar e o abandono dos estudos. Esse cenário gerava medo entre as famílias, que muitas vezes hesitavam em enviar seus filhos à escola. Compreender a trajetória de vida e os processos de superação de cada aluno tornou- se essencial para reconhecer os desafios enfrentados e para construir estratégias pedagógicas que possibilitessem a mediação do ensino em meio à adversidade.

Diante desse cenário, torna-se urgente pensar a escola como espaço de proteção, acolhimento e reconstrução de vínculos. Ações pedagógicas voltadas à cultura de paz, à escuta ativa e à mediação de conflitos são fundamentais para enfrentar os impactos da violência no cotidiano educacional. Deslandes (2023) afirma que é necessário “cultivar a empatia, a resiliência e o diálogo como elementos-chave para que toda a comunidade escolar conviva de forma íntegra e respeitosa”.

Todos esses fatores eram habituais para os estudantes e professores que ali trabalhavam, promovendo assim falta de aula, saídas mais cedo e evasões que se davam de forma temporária, aonde voltavam depois de alguns meses gerando outras problemas como indisciplina e distanciamento das famílias, promovendo o enfraquecimento do ensino e consequentemente a aprendizagem. Nesse contexto era notório a importânciia do olhar do professor, um olhar carinhoso, respeitador e ético. Guimarães (1994) pontua muito bem sobre o professor quando ele fala, “O professor ocupa o seu lugar limitador, mas ele também abre brechas que permitirão ao aluno negociar e viver com mais intensidade a misteriosa relação que une o lugar-escola e nós-alunos.”

Diante da realidade tão adversa, o papel do professor ultrapassa a função de transmitir de conteúdo. Ele se torna um agente de escuta, acolhimento e resistência. Como destaca Arroyo (2012), “os professores das escolas públicas são sujeitos de práticas sociais e políticas que enfrentam cotidianamente as desigualdades e exclusões que atravessam a vida de seus alunos.” Os desafios estruturais, sociais e de frequências relatadas coube ao

professor desenvolver um olhar atento e humanizado capaz de enxergar além das limitações objetivas e criar possibilidades de transformação.

2.4 Estratégias de engajamento e fortalecimento socioemocional

Diante dos fatos apresentados e da sensibilização do agir, da percepção de uma professora de entender e querer colaborar para o crescimento dos estudantes da escola que ali estava, construiu um planejamento coerente para alcançar os objetivos. Sua ação evidencia que o olhar atento e empático pode transformar trajetórias educacionais.

O primeiro objetivo seria construir uma cultura de valorização da presença na escola, adotando práticas que tornaram o registro da frequência uma atividade consciente e participativa, como exemplo conversas com os estudantes sobre sua frequência e mostrando a eles diariamente o seu processo. Em cada sala do quinto ano foi colocado uma chamada que ao chegar na sala de aula eles mesmos iriam marcando, com isso a cada início de mês, os dados eram analisados junto aos estudantes para promover a consciência sobre a assiduidade. O aluno que apresentava o maior número de faltas, faria uma intervenção junto à família para conversar e realizar estratégias para que o aluno conseguisse estar mais presente em sala de aula, assim como, os alunos que atingisse 100 % da frequência naquele mês seriam premiados com um bônus. Essa premiação variava como um ponto na atividade e uma competição interdisciplinar junto com outro componente curricular (educação física). Esse sistema estimulou o senso de responsabilidade, pertencimento e valorização da rotina escolar.

O segundo objetivo era compreender o nível de aprendizagem dos alunos e implementar estratégias adequadas para o progresso educacional de cada um. Em primeiro foi realizado uma avaliação diagnóstica para conhecer o nível de aprendizagem do aluno, essa avaliação contemplou três etapas: a primeira foi uma avaliação compatível com os conhecimentos esperados 4º ano, valorizando seu conhecimento prévio e a integração diante do percurso escolar. Como destaca Ausubel (2001), “o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece”, evidenciando a importância de partir daquilo que o aluno já construiu cognitivamente para promover

avanços significativos.

Na segunda etapa uma avaliação de leitura para identificação da fluência e compreensão e a terceira a avaliação Psicogênese de Emilia Ferreiro para entender o estágio de escrita de cada criança. Ao realizar as avaliações foram diagnosticados os diferentes níveis e assim realizado um planejamento com agrupamentos produtivos conforme nível de aprendizagem, materiais adaptados para o nível de cada aluno e gestão de tempo ajustada para melhor aproveitamento. Todo esse trabalho precisou também de auxílio de outros profissionais. Esse processo garantiu equidade e respeito os ritmos de aprendizagem individuais, promovendo o progresso de forma efetiva e humanizada.

Em terceiro objetivo do planejamento pedagógico foi desenvolver competências socioemocionais dos alunos, visto todas as dificuldades da vida social que ali os cercavam, acreditar em si e no potencial de cada um era uma maneira de conquistar um degrau no processo do aprendizado significativo. Com isso, foi criado alguns combinados em sala de aula: O respeito por si e pelo outro valorizando a diversidade, as histórias individuais e os limites de cada um. O combate à linguagem ofensiva como exemplo falas que avinhassem a ferir ou humilhar foram desencorajadas, promovendo uma comunicação empática. E por fim, o foco no positivo, tratando temas de violência com sensibilidade, evitando que tornassem o centro das conversas.

Essas ações ajudaram a criar um ambiente seguro, acolhedor e propício ao aprendizado significativo. O planejamento da professora se destaca como uma proposta integrada que valoriza o ser humana em sua totalidade. Ao unir estratégias de engajamento, avaliação personalizada e desenvolvimento socioemocional, contribui não apenas para a melhoria dos índices escolares, mas para a formação de cidadãos mais conscientes, resilientes e preparados para enfrentar os desafios da vida.

2.5 Resultados das avaliações externas e impactos pedagógicos

Ao final da última etapa do ano letivo de 2023, os estudantes do quinto ano participaram das avaliações externas SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) e SAEB (Sistema de Avaliação da

Educação Básica) que revelaram a evolução da turma e o empenho ali realizado. Essas avaliações, amplamente reconhecidas no cenário educacional brasileiro, têm como objetivo mensurar o nível de proficiência dos alunos em relação às competências fundamentais da Educação Básica, além de oferecer subsídios para o planejamento e aprimoramento das políticas educacionais.

Os resultados obtidos revelaram a expressiva evolução da turma, reflexo do comprometimento dos docentes, da equipe pedagógica e do empenho dos próprios alunos ao longo do ano. No SPAECE- Língua Portuguesa, a média de proficiência alcançada foi de 218 pontos em relação ao ciclo anterior, registrando um crescimento de 18 pontos em relação ao ciclo anterior. Esse avanço refletiu diretamente na elevação do nível de aprendizagem, com 48% dos alunos atingindo o padrão de desempenho avançado, o que representa uma conquista significativa para a comunidade escolar.

Já o resultado do Saeb também foi animador. A média de proficiência foi de 208,29 com aumento de 9,06em comparação ao ano de 2021. Esses dados indicam uma trajetória ascendente na qualidade do ensino, reafirmando o potencial da escola em promover equidade e excelência na aprendizagem.

As avaliações são etapas de suma importância para as escolas, secretarias de Educação e para o Ideb de cada Estado e cidade, mas o trabalho a ser realizado para as turmas do quinto ano, iria além do alcance de uma nota. O propósito das ações educativas era garantir que os alunos compreendessem o valor da avaliação como um instrumento de autoconhecimento e superação, além de reconhecerem sua própria evolução frente às dificuldades enfrentadas ao longo do processo.

O foco esteve, sobretudo, na formação integral dos alunos, incentivando o protagonismo estudantil, o desenvolvimento do senso crítico e o fortalecimento da confiança em suas capacidades. Reconhecendo-os como sujeitos capazes de aprender, crescer e transformar seu próprio percurso educacional.

Figura 1. Proficiência Média de Língua Portuguesa do 5º ano (SPAECE) – 2022 a 2023



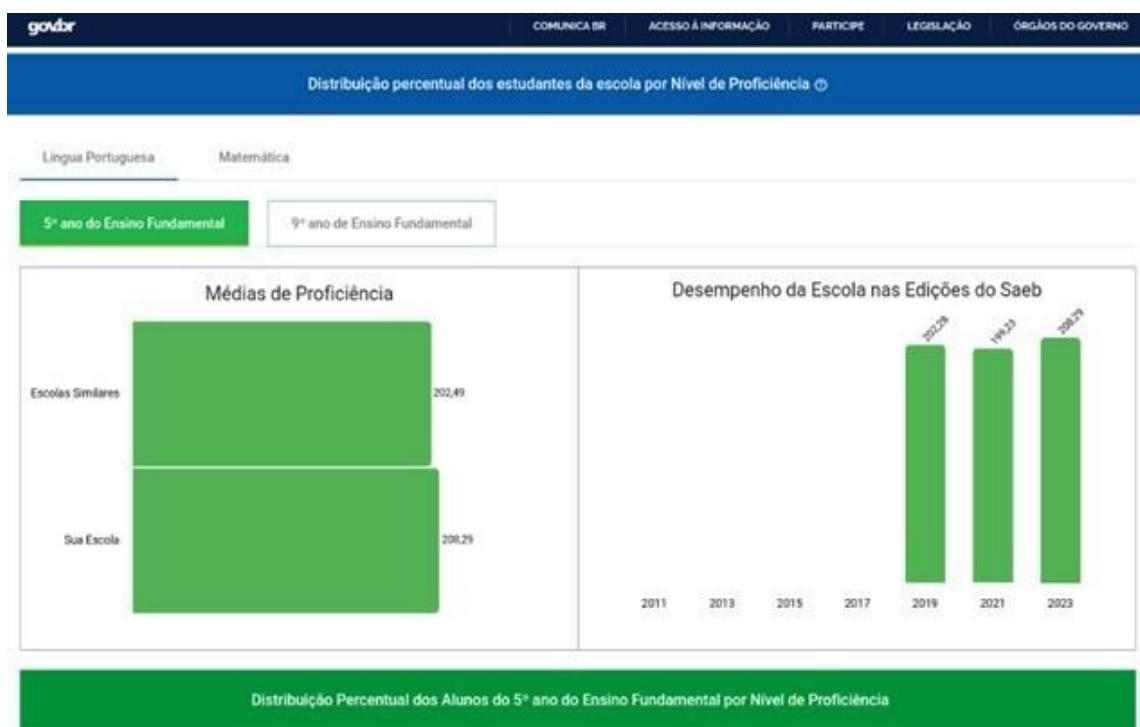
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza SME

Figura 2. Resultado Final de Língua Portuguesa - SAEB do 5º ano -2023



Fonte: www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados (2025)

Figura 3. Tabela de desempenho do 5º ano em Língua Portuguesa- 2019 a 2023



2023

Fonte: www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados (2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do processo de preparação e realização das avaliações externas, como o SPAECE e o SAEB, foi possível observar avanços significativos no desempenho dos estudantes do 5º ano, resultando de um trabalho pedagógico intencional e alinhado aos descriptores dessas avaliações. A adoção de estratégias como resolução de questões, elaboração de simulados, aulas complementares, leitura direcionada, comprometimento do professor e ações socioemocionais revelou-se eficaz, promovendo uma rotina escolar estruturada que favoreceu o engajamento dos alunos.

Esse percurso não se deu apenas no campo do conteúdo. A mediação pedagógica atuou como fio condutor no enfrentamento das desigualdades sociais, articulando ensino e acolhimento. O acompanhamento processual, os diálogos constantes e o fortalecimento dos vínculos entre professores e alunos foram determinantes para que os estudantes reconhecessem o valor de seu esforço e se apropriassem do processo avaliativo como autonomia e confiança. Conforme Freire (1996), “ensinar exige respeito à autonomia do educando”, e

foi essa autonomia que se buscou cultivar a cada intervenção pedagógica.

As médias das avaliações refletiram esse comprometimento, com um percentual satisfatório em Língua Portuguesa que posiciona a escola dentro do esperado para a etapa final do Ensino Fundamental I. No entanto, mais que números, o que se destaca é a potência educativa construída em meio a limites estruturais e contextos de vulnerabilidade. A experiência aqui relatada expressa um encontro entre teoria e prática, em que o espaço escolar se torna território de resistência e transformação.

Dessa forma, reafirma que a atuação docente em contextos de exclusão social requer mais do que conhecimento técnico; exige sensibilidade, escuta ativa e ética profissional. A mediação pedagógica, nesse cenário, deixa de ser apenas um instrumento didático e assume seu papel político, sendo prática de justiça e equidades educacionais. Como destaca Arroyo (2011), a pedagogia da presença é aquela que se faz corpo e compromisso, e é esse compromisso que se renova diariamente nos gestos e ações se quem ensina.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1994.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARROS, Célia. **Psicologia e construtivismo.** São Paulo: Ática, 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- DESLANDES, Suely. **Violência escolar e possíveis estratégias de enfrentamento.** Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), 2023. Disponível em: <https://www.fiocruz.br/noticia/violencia-escolar-e-possiveis-estrategias-de-enfrentamento>. Acesso em: 12/07/2025.
- FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus Editora, 1966.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**

educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Organização de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GUIMARÃES, Cândido Alberto da Costa. O olhar do professor. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O professor em construção.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

HOFFMAN, Jussara. **O professor e as inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 113–147, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 03

RECURSO PARA FORMAÇÃO CIDADÃ DE ADOLESCENTES E JOVENS: CASO DE *A QUEDA DO CÃO CIDADÃO*, DE DIAS NETO

Analdina de Oliveira João da Conceição¹; José Bembo Manuel²

¹Licenciada em Ensino da Língua Portuguesa pela Escola Superior Pedagógica do Bengo.

Professora do I Ciclo do Ensino secundário angolano. ²Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Literaturas em Língua Portuguesa pela Faculdade de Humanidades da Universidade Agostinho Neto. Docente do Departamento de Ensino e de Investigação Científica de Letras Modernas, da Escola Superior Pedagógica do Bengo.

RESUMO:

Neste artigo, intitulado “Recurso Didático para Formação Cidadã de Adolescentes e Jovens: Caso de *A Queda do Cão Cidadão*”, de Dias Neto, elencamos como objetivo apresentar uma proposta metodológica para o ensino de valores, tendo como recurso didático a narrativa *A Queda do Cão Cidadão*, de Dias Neto. Para o efeito, servimo-nos da metodologia qualitativa para reunir dados bibliográficos sustentáveis para a elaboração da pesquisa e, para a aplicação da proposta didática, usamos um questionário como técnica de investigação linguística, que serviu de base para a compreensão e interpretação da sátira presente no conto “O Morto Trabalhador”, extraído da obra referida acima. A aplicação da proposta permitiu aos alunos, quais leitores, a percepção dos sentidos implícitos que o texto carrega e, consequentemente, transpõe-los às suas realidades, visando a conscientização cidadã de adolescentes e jovens.

Palavras-chave: Consciência cidadã. Dias Neto. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ler está além da repetição mecanizada de falas ou palavras presentes em determinado texto. É escapar da literalidade dos textos e interpretá-lo, colocando-o em relação a outros textos e contextos, de maneiras a situá-lo no contexto social real. No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, no I ciclo do Ensino Secundário angolano, verifica-se um fraco domínio da leitura, condicionando a compreensão da realidade social e histórica que o circunda. Vemos na literatura um importante instrumento para a humanização e formação de leitores críticos, enriquecendo, deste modo, a formação do sujeito-leitor.

O foco deste trabalho é a apresentação de uma proposta didática capaz de desenvolver uma consciência cidadã nos alunos do I ciclo do Ensino Secundário Angolano, tendo como *corpus* cortejos satíricos presentes na narrativa *A Queda do Cão Cidadão*, de Dias Neto. Os valores exercitados na proposta didática são ético-morais e cívicos, podendo contribuir para formação de adolescente e jovens comprometidos com o país. Afinal, conforme defende Manuel (2023, p. 229), abordando o Ensino Primário angolano,

a formação de cidadãos plurais, competitivos, hábeis, conscientes dos valores morais, éticos, estéticos e culturais transcende o conhecimento da escrita e do cálculo e exige mais do que o processamento fonológico a que a escola angolana está há vários anos confinada, obriga a que os professores de Língua Portuguesa não estejam presos nos textos fabricados por se distanciarem da realidade dos sujeitos aprendentes e, por outro lado, replicarem práticas que não formam leitores críticos e/ou reflexivos.

A Proposta didática foi aplicada aos alunos da 7.^a classe, do Complexo Escolar Privado Ana Mário, situado no agora Município do Panguila, Província do Bengo. Este instrumento pedagógico foi testado durante o I trimestre do ano letivo 2023/2024. Foram ao todo 22 alunos que constituíram a nossa amostra.

Considerando que o trabalho em sala de aula visa, entre outros aspectos, propor um conjunto de soluções alinhadas à cidadania e ao patriotismo, este artigo permite-nos propor ferramentas que contribuam para mudança e possibilitem a descodificação da sátira enquanto estratégia para denúncia do comportamento social.

LAIVOS SATÍRICOS DE ATROPELO AOS CÂNONES DE CIDADANIA NA NARRATIVA “A QUEDA DO CÃO CIDADÃO”, DE DIAS NETO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece a igualdade e a dignidade desde que nascemos ao iniciar da seguinte forma “todos nascem iguais em Dignidade e em Direitos” (Art. 1.^º).

Oliver & Heater (1994, p. 8) consideram que, mais do que pertencer a um Estado e ter direitos e deveres, ser cidadão “consiste também em exercermos a cidadania democrática da melhor forma”, ou seja, zelando pela nossa sociedade, por aqueles que nos rodeiam, não discriminando e não excluindo.

Estes autores, Oliver & Heater (1994), enfatizam os elementos-chave no âmbito da cidadania e do “ser cidadão”, nomeadamente, a igualdade entre cidadãos quer em direitos, quer em deveres, no acesso à justiça, ao emprego, e igualdade salarial.

Esse ponto de vista parece-nos fazer sentido se consideramos os objetivos preconizados e o princípio de justiça, pois reforça a ideia de que o exercício da cidadania tem de ser responsabilidade de todos, visando a construção de uma sociedade cada vez melhor. Assim, ser imparcial é uma excelente demonstração do exercício da cidadania. Martins & Mogarro (2010, p. 187) entendem o conceito de cidadania como o conjunto de direitos e deveres do indivíduo, que pertence a uma determinada comunidade definindo-a como um conjunto de direitos e deveres, que são atribuídos aos habitantes de um determinado local, tendo como base a perspectiva jurídica desta localidade, associada ao sentimento de pertença.

Segundo Azevedo (2010, p. 51), falar de cidadania aponta, num primeiro nível, para a lógica da sociedade, isto é, a perspectiva jurídica que toma como referência o Estado e na qual as relações entre os indivíduos são funcionais e se traduzem em direitos e deveres recíprocos. Deste modo, cidadania pode ser sinônimo de participação, liberdade, valores, direitos e deveres, consciência cívica e é, de fato, muito vasto e muito abrangente o seu significado.

Assim, o conceito de cidadania pressupõe a promoção, nos indivíduos, da consciência e do sentimento de pertença a uma sociedade que se reconheça, simultaneamente, como local e global, acrescentando-se a esta característica uma cidadania ativa e participativa, “passando as forças do egocentrismo para reconhecer o outro social e manifestando um eu cívico simultaneamente enraizado no solo da tradição a que se pertence e aberto aos novos espaços de intervenção que a evolução humana suscita” (Fonseca, 2001, p. 24). Valores como o respeito, o comprometimento, o reconhecimento e a aceitação de diferenças, a assiduidade, a tolerância, a honestidade, a seriedade e a generosidade são valores necessários e que contribuem para possibilidade de crescer enquanto pessoa.

A educação para a cidadania, como menciona Gimeno (2001, p. 157-158), “transforma-se num direito e num dever, não só na promoção da dignidade

humana, mas porque esse ‘estar ou não educado’ ou ser ou não instruído se convertem num ponto fulcral do exercício efetivo de uma cidadania democrática”.

Segundo a Constituição da República de Angola (2010), no seu número 1, do Art.º 31.º, “a integridade moral, intelectual e física das pessoas é inviolável”. Todavia, qualquer tentativa de violação aos direitos de cidadania constitui-se um crime. Deste modo, a expansão dos direitos de cidadania passa pela criação de oportunidades de acesso aos bens coletivos e serviços públicos numa base universal.

Embora o povo angolano seja caracterizado como sendo detentor de uma riqueza cultural, quanto aos valores, provavelmente em consequência da guerra fratricida vivenciada, regista-se uma crise quase generalizada. Por isso, verificam-se, no plano real, sobretudo na capital do país, Luanda, várias campanhas que visam o resgate de valores. Estando em crise, a cidadania também está em risco, pois contra-valores, ou seja, valores negativos como o individualismo, a desonestidade e a injustiça tomam de assalto o cenário sociocultural.

O contexto ficcional em “A Queda do Cão Cidadão” retrata a história de um chefe rude e desprezível de um luxuoso gabinete que, em várias ocasiões, humilhou um jovem que, persistentemente, bateu àquela porta. Todavia, foi animalisticamente tratado como se pode comprovar no trecho a baixo.

O chefe do Luxuoso Gabinete do 10.º andar da Avenida Comandante Valódia, numa mestria que só ele saberia explicar como adquiriu, mostrou-me que estava de cabeça noutro tempo e corpo neste. Recebeu-me como se eu fosse um cão. Comecei a tremer subitamente (Neto, 2023, p. 41).

Do fragmento acima apresentado, enfatiza-se o tratamento que o jovem recebeu do chefe do Luxuoso Gabinete. Uma situação recorrente, porquanto, adiante, o narrador reforça:

Ato contínuo, voltou a vomitar-me todo o veneno que tinha acumulado no seu corpo gordo, (...). Findo o seu desprezível vômito, obrigou-me a abandonar o seu gabinete. Meu corpo ainda tremia. Minha cabeça tentava encontrar justificação para aquele comportamento soez do Chefe do Luxuoso Gabinete do 10.º andar da Comandante Valódia. Na rua, assustei-me ao ver o rosto gordo do chefe na janela. — Volta aqui na segunda-feira, sem falta! — Gritou e fechou-me a janela. (Neto, 2023, p. 41,42).

O luxuoso gabinete sugere-nos uma instituição pública ou privada, que presta serviço aos utentes. Nele, o chefe é o detentor da instância do poder e

que se aproveita das fragilidades dos utentes e demais interessados para usar e abusar. Esse comportamento é comum no funcionalismo público, podendo provocar problemas psicológicos e econômicos que levam à adopção de práticas que atentem aos valores positivos da comunidade. O chefe, nesse sentido, pode também representar todos os titulares de poder, em instituições públicas ou privadas, que recorrem, frequentemente, a essas práticas, destratando e exaltando a posição que ocupa, ou seja, todos que, em vez de servir, exigem a serventia.

O solicitante humilhado representa metonimicamente a maioria dos cidadãos, que acorrem aos espaços e estabelecimentos públicos e privados para lá solicitar um serviço, informação ou produtos. É também representativo de muitos subordinados que têm de suportar os caprichos de chefes que desejam ser servidos em vez de liderar suas equipas de trabalho.

De acordo com o consagrado na Constituição da República de Angola (2010), no artigo 23º, sobre o princípio da igualdade, a lei é para todos e foram criadas para regular o comportamento do homem. Deste modo, ninguém pode ser privilegiado ou prejudicado por aceder ou não a um determinado cargo de liderança, condição financeira ou social, raça, em suma por ser diferente. É para essa prática que Dias Neto nos parece apontar, levando seus leitores a refletir sobre os comportamentos que orientam cidadãos de vários segmentos sociais.

Afinal, Neto insere-se e lê as vicissitudes do seu tempo, ou seja, “cada escritor reflete os problemas sociais do seu tempo” (Cândido, 2012, p. 79). Neto segue fiel a esse traço, refletindo sobre os males, quer ao nível do comportamento dos cumpridores e utentes, quer ao nível do comportamento dos decisores, pois, na narrativa, “o cão cidadão” acaba sendo traído por seus vícios, levando-o ao desemprego conforme se pode ler em:

Encostou as costas à poltrona. Cruzou as suas adiposas mãos sobre a grande pança. Fechou os olhos e o silêncio no luxuoso gabinete deu lugar aos seus ressones. Prendi-lhe o meu olhar. Olhava o sobe e desce da sua pança, que era um poço de veneno (Neto, 2023, p. 44).

O trecho acima evidencia a posição ou o comportamento deselegante daquele chefe. É exemplo disso, servir-se do local de serviço como espaço de lazer. Ele relaxa e exibe uma falta de comprometimento em relação às suas responsabilidades, preguiça. Ele exemplifica o bordão popular “pessoa errada

no lugar (na função) certo”, ou seja, estamos em presença de um profissional pouco preparado para a função que lhe foi delegado. No entanto, ainda no âmbito da narrativa, algo surpreendente acontece e muda o ciclo das coisas:

— Ó meu senhor! — O grito do chefe do dono do luxuoso gabinete arrancou-nos do sono.
O chefe do luxuoso gabinete saltou da sua poltrona apavorado. Levantou o seu forte braço direito, apontando para a cadeira onde eu estava, e gritou numa voz embargada:
— Chefe, olha a cobra. Cuidado!
— Qual cobra? Estás a sonhar, seu preguiçoso dum raio. São horas de dormir?! Dormir enquanto temos muito trabalho por fazer?
— É mesmo cobra, chefe! — O homem insistiu medroso. — É cobra, chefe, mas a cara dele é de cão, chefe.
— Cão?
— Sim, chefe. Daquele cão, não, daquele cidadão que atendi na sexta-feira.
— Cão cidadão que atendeste?! Põe-te daqui para fora. Estás demitido. Cão cidadão és tu que pensas que me enganas. És um inimigo dos novos tempos. Fora, seu cão!!! — O berro do chefe ultrapassou as paredes do luxuoso gabinete. Alcançou os ouvidos das pessoas na rua.
(...)
— Tens dez minutos para abandonar este gabinete. E leva a tua cobra, cão! (Neto, 2023, p. 60).

Seus vícios levaram-no ao desemprego. Há condutas que são reprováveis e não acrescentam valor algum à dignidade humana e é importante que se perceba isso desde a tenra idade. Assim, a solução é multiforme e transversal, pois engaja toda a sociedade.

Assim sendo, “A Queda do Cão Cidadão” é, em nosso entender, uma crítica ao funcionamento das instituições públicas e privadas para que possamos refletir sobre a nossa ação enquanto servidores e representantes de determinada instituição. Ademais, todos os males associados ao contexto social angolano influenciam a baixa de valores ético-morais que de um ou outro modo interferem no exercício da cidadania.

RELEVÂNCIA DIDÁTICA DA SÁTIRA

Partindo do princípio de que o artista se serve da sátira para denunciar, criticar ou corrigir males à sua volta, entendemos que o professor pode utilizá-la como estratégia para levar os alunos à descodificação de elementos satirizados na tessitura literária. É esta a bússola, que orienta a nossa proposta didática, tendo como centro um conto netiano.

A narrativa em análise – *A Queda do Cão Cidadão* – está repleta de elementos satirizados, que denunciam o *modus vivendi* e *operandi* de Angola e dos angolanos. Julgamos que, se utilizados no contexto sala de aula, possibilitem, mediante adequações didático-metodológicas específicas, a moralização e o desenvolvimento de valores cívicos e morais indispensáveis na vida dos alunos.

A descodificação da linguagem satírica pode ajudar os alunos a apreender as várias mensagens implícitas nos contos em estudo. Deste modo, acreditamos ser possível a institucionalização da cultura de valores e uma consciência cidadã para os adolescentes e jovens a partir do espaço sala de aulas.

JUSTIFICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁCTICA

De acordo com a Lei n.º 17/16, de 07 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola, a 7.ª classe é a de entrada no ensino secundário, sendo as idades de entrada os 12 e 13 anos. Entendemos tratar-se de uma classe e idade em que trabalhar sobre os valores e sobre a responsabilização social se tornam essenciais para o desenvolvimento e alcance dos objetivos postulados na lei.

Ademais, acreditamos que o nosso entendimento alinha-se ao estipulado no objetivo específico do I Ciclo do Ensino Secundário, presente na alínea g), artigo 32.º da Lei 17/16, de 7 de Outubro, que é “promover o empreendedorismo, desenvolvendo conhecimentos, habilidades, atitudes, valores patrióticos e éticos para a vida ativa e o espírito de iniciativa, criatividade e autonomia”.

Um adolescente da 7.ª classe vivencia um período de turbulência psicoemocional e necessidade de afirmação social e a presente proposta didática apresenta-se como baliza reguladora capaz de ativar os gatilhos mentais virados para a leitura social e projetar valores que contribuam para a formação de uma sociedade justa, inclusiva e humanizada.

Nesse sentido, a sátira, enquanto recurso utilizado pelo autor para a concepção de seu texto, projeta os desafios alinhados à interpretação dos fenómenos artísticos e sociais da sua comunidade.

Por fim, esta proposta justifica-se também pela necessidade de inclusão de obras literárias no contexto sala de aulas e da melhoria na operacionalização do texto literário enquanto pretexto do fazer educativo virado para a língua.

Para isso, selecionamos o conto “O Morto Trabalhador” por possuir uma linguagem que se adequa à compreensão dos alunos da 7.^a classe e, por outra, julgamos que os vícios satirizados pelo autor como é o caso de suborno, fraude, desonestade e a falta de comprometimento são comuns na realidade, representando, por isso, uma crítica ao comportamento dos cidadãos que, em vários casos, se apartam de suas responsabilidades, ou seja, o conteúdo ajusta-se às suas realidades.

ATIVIDADES A DESENVOLVER NA EXECUÇÃO DA PROPOSTA DIDÁCTICA

Neste tópico, pretendemos desenvolver as atividades por meio de três fases, nomeadamente pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Pré-Leitura

Objetivos específicos (Levar os alunos a):

- Refletir sobre o seu comportamento *versus* suas obrigações;
- Ler o título do texto de forma oral e expressiva;
- Identificar o assunto a ser explorado no texto, partindo pelo título;

Métodos de ensino:

- Socrático;
- Indutivo;
- Elaboração conjunta.

Meios de ensino:

- Texto;
- Experiência dos alunos.

Esta fase didática corresponde ao momento em que o professor prepara os alunos para apreenderem o assunto do conto através do conhecimento que os alunos têm do mundo ao seu redor.

Atividades:

1.º passo: Pergunta, aos alunos, sobre a sua avaliação *versus* cumprimento de suas responsabilidades. Têm sido responsáveis, comprometidos e honestos na execução das diferentes tarefas?

2.º passo: Orientação, aos alunos, para abertura do livro na página que corresponde ao conto “O Morto Trabalhador” para que se familiarizem com o texto;

3.º passo: Leitura expressiva e individual do título do texto e incentivar os demais a prestar atenção à leitura para se aferir as ideias subjacentes no título do texto;

4.º passo: Dizer as ideias subjacentes ao título do conto.

Leitura

Objetivos específicos (Levar os alunos a):

- Ler o texto de forma oral e audível;
- Aplicar o questionário previamente preparado pelo professor para a compreensão do texto;
- Relacionar o assunto do texto ao contexto social em que se inserem os alunos;
- Refletir criticamente sobre o tema que circunda o texto;
- Consolidar a aula.

Métodos:

- Indutivo-Dedutivo;
- Elaboração conjunta;
- Expositivo.

Recursos de ensino:

- Texto;

- Questionário.

Nesta fase, o professor procede a aplicação das perguntas que vão orientar a interpretação do texto e através de um estudo comparado das amostras demonstrar se a eficácia da proposta.

1.º passo: Realização da leitura faseada do texto.

2.º passo: Resposta das seguintes perguntas de compreensão do texto:

1. O narrador autodiegético sofreu um duro golpe que o levou a ter uma noite ruim. Diga o motivo.
2. Por que o narrador autodiegético se sentiu só depois da morte do seu amigo e colega Guimarães?
3. Que mensagem, em relação a morte de Guimarães, deixou seu amigo confuso?
4. Por que Caetano foi considerado “um verdadeiro carrasco”?
5. O que achas da atitude de Caetano em relação ao seu trabalho de fiscalização? Consideras positiva ou negativa a ação de Caetano? Porquê?
6. Seria correto Caetano, ao fiscalizar o seu trabalho, favorecer alguns e outros não? Porquê?
7. Se estivesses no lugar de Caetano agirias de forma diferente? Porquê?
8. Que táctica usou Guimarães para que não lhe aplicassem faltas no livro de ponto da empresa?
9. O que achas do comportamento demonstrado por Guimarães?
10. Que valores devemos cultivar para não sermos uma espécie de Guimarães em relação as nossas obrigações ou responsabilidades?
11. O que aprendeste do texto “O Morto Trabalhador”?
12. De que modo usarias o conhecimento adquirido no texto para ajudar alguém?

3.º passo: Compreensão oral do texto, dando atenção detalhada aos aspectos cruciais das perguntas e servindo-se das respostas para enfatizar ideias-chave a serem apreendidas pelos alunos.

4.º passo: Consolidação da aula.

Pós-Leitura

Objetivos específicos (Levar os alunos a):

- Formar dois grupos para a adaptação e encenação do conto “O Morto Trabalhador”, de Dias Neto;
- Sortear as personagens do conto;

Métodos:

- Elaboração conjunta
- Trabalho em grupo

Recursos de ensino:

- Conto (Texto);

Esta fase corresponderá ao conjunto de atividades de horas não presenciais, em sala de aulas, a se realizar em relação ao texto. Para o efeito, o professor procederá da seguinte forma:

1.º passo: Divisão da turma em dois grupos e distribuição das responsabilidades individuais na encenação do conto. O primeiro grupo tem de ser fiel ao enredo do conto

e o segundo tem de procurar mostrar uma versão que dê ênfase nos valores ético-morais;

2.º passo: Sorteio das personagens para as duas versões a serem dramatizadas;

3.º passo: Dedução da percepção sobre a importância de se preparar ao longo dos dias seguintes para a representação do conto “O Morto Trabalhador”.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: UM OLHAR À COMPREENSÃO DOS ALUNOS SOBRE O CONTO “O MORTO TRABALHADOR”

O objetivo deste tópico é apresentar dados ilustrativos de que a nossa proposta é funcional. Para o efeito, apresentamos os resultados da compreensão

dos alunos da 7.ª classe, do Complexo Escolar Privado Ana Mário, onde foi testada durante o I trimestre do ano letivo 2023/2024.

Contudo, importa reportar de que a nossa população é constituída por 22 alunos da sétima classe, do Complexo Escolar Privado Ana Mário. O número da população coincide com a amostra. O questionário estava constituído por 12 perguntas. Recolhido os questionários já respondidos, foram numerados a fim de manter oculta a identidade dos informantes.

Quanto à primeira resposta, a totalidade da amostra como resposta à primeira pergunta a morte prematura de Guimarães. São exemplos disso os fragmentos abaixo:

Informante 1: "...foi por causa da morte prematura do seu amigo Guimarães".

Informante 3: "...através da morte do seu colega e amigo".

Informante 19: "...por causa da morte do seu amigo".

Relativamente a segunda pergunta, a amostra manifesta-se de forma diferente, porém, evidenciam o valor da verdadeira amizade. Os exemplos abaixo são ilustram isso mesmo:

Informante 10: "...porque o Guimarães era um amigo muito especial para ele e não suportou a morte, sentiu-se abalado".

Informante 4: "...porque Guimarães era seu único amigo de verdade na empresa".

Na terceira pergunta, os alunos referenciam mensagem enviada por um dos trabalhadores dos Recursos Humanos ao amigo de Guimarães sobre ele ter trabalhado dois dias depois de morto como tendo sido a que lhe deixou confuso. As respostas dos informantes 5 e 21 são algumas das que apontam nesse sentido.

Informante 5: "...porque um colega que trabalhava no Departamento de Recursos Humanos disse que o seu amigo Guimarães fez história porque conseguiu trabalhar dois dias depois de morrer".

Informante 21: "...a mensagem que deixou o narrador confuso foi enviada pelo seu colega do (RH), ou seja, Recursos Humanos que dizia que o Guimarães fez história porque conseguiu trabalhar dois dias após a morte".

A quarta pergunta foi respondida mediante a percepção que cada um teve em relação ao vocábulo "carrasco" dentro daquele contexto específico.

Informante 18: "Caetano foi considerado um verdadeiro carrasco porque ele fazia bem o seu trabalho e as pessoas se sentiam incomodadas".

Informante 16: "Caetano foi considerado um verdadeiro carrasco porque era muito rigoroso com o seu trabalho".

A quinta pergunta, apesar de ser de ponto de vista, todos os informantes atribuem ao Caetano uma atitude correcta e justificam-na realçando o cumprimento de suas obrigações. As respostas apresentadas pelos informantes 11 e 13 são exemplos disso. Como se pode ler em:

Informante 13: "...a atitude de Caetano é positiva porque ele respeitava muito o seu trabalho".

Informante 11: "... positiva porque Caetano tinha a responsabilidade de fiscalizar o autocarro onde estava a trabalhar o Guimarães".

Em relação a sexta pergunta, os informantes alegam não ser correta a prática do favoritismo. Denotam as respostas alguma consciencialização de que o favorecimento é um cancro que periga a justiça e a equidade.

Informante 20: "... não seria correto se Caetano, ao fiscalizar o trabalho, favorecesse alguns e outros não porque ele deve tratar todas as pessoas da mesma maneira, respeitando as leis e os parâmetros de segurança da empresa".

Informante 8: "...não seria bom porque devemos tratar todo mundo por igual".

A sétima pergunta levou os alunos a se colocarem no lugar de Caetano e preverem como agiriam se fossem eles os fiscalizadores na empresa. Os alunos, em grande parte, consideram positiva a atuação de Caetano. Esse dado, pode ser comprovado em:

Informante 13: "...se eu estivesse no lugar de Caetano não agiria de forma diferente porque devemos tratar todos da mesma forma".

Informante 4: "...não, porque devemos ser pessoas disciplinadas para que isso nos possa ajudar no futuro".

Nesse aspecto um pouco mais de trabalho é necessário no sentido de conscientizar os consideraram a negativa a atuação de Caetano a fim de perceberem o impacto daquela ação.

Relativamente a oitava pergunta, tivemos os seguintes dados:

Informante 5: "...ele utilizou a arte".

Informante 15: "...ele mentiu que morreu, afinal das contas ele viajou para Malanje".

Informante 3: "...para não lhe aplicarem falta no livro de ponto ele usara uma arte como era chamada a peita na nossa empresa".

Informante 21: "Guimarães pediu ao expedidor Manolo de Assunção para assinar o livro de ponto da empresa em seu nome".

Do acima exposto denota-se a compreensão de que O Morto Trabalhador e seu cúmplice desobedeceram às normas da empresa a troco de benesses.

Em relação ao comportamento demonstrado por Guimarães, conforme a pergunta número nove, os informantes consideram ser inadmissível, incorreto, injusto e irresponsável como se pode ler abaixo:

Informante 1: "O comportamento dele não me é admissível porque isto é fugir da responsabilidade da empresa e deixar o seu colega e amigo com o coração nas mãos através da notícia".

Informante 6: "Guimarães não faria isso, assim está a ser injusto".

Informante 18: "eu acho um comportamento muito ruim porque não devemos fazer isso com os outros".

Com a décima pergunta, os alunos conseguiram identificar os valores em falta no comportamento demonstrado por Guimarães e que podem ser úteis para eles se não quiserem adoptar a mesma atitude de Guimarães. São valores como a justiça, a humildade, a honestidade, a responsabilidade que foram apontados pelos alunos.

Informante 5: "devemos ser uma boa pessoa, ser justo, humilde, paciente e não ser mentiroso"

Informante 13: "...os valores que devemos cultivar para não sermos como Guimarães são: responsabilidade e honestidade".

Informante 10: "...devemos ser honestos e verdadeiros com os outros, dizer sempre a verdade mesmo que ela custa muita coisa, em todos momentos devemos ser honestos".

Em relação a décima primeira pergunta, recolhemos os seguintes dados:

Informante 12: "...aprendi a não mentir, a saber cumprir com as minhas responsabilidades e deveres, a ser honesta como o Caetano".

Informante 20: "Aprendi com o texto "O Morto Trabalhador" a ser responsável e pensar antes de fazer qualquer coisa, e, também me mostrou a importância de ter ou ser amigo".

Informante 8: "O que aprendi sobre o texto o morto trabalhador que pode ser útil no dia a dia é parar de mentir".

Os dados apontam que os alunos terão aprendido com a experiência ficcionada. Lições que inibem aquela prática foram abstraídas da leitura.

Para a última pergunta, tivemos dados a volta do modo como cada um usaria o conhecimento adquirido para ajudar outros ao seu redor. Todos demonstraram pré-disposição para o fazer e temos as seguintes amostras:

Informante 9: "O conhecimento adquirido sobre esse texto para ajudar alguém eu o falaria para não mentir porque a mentira sempre é descoberta e sempre traz problemas graves e eu aprendi que tenho que ser uma pessoa honesta".

Informante 14: "usaria para dar conselhos para que não sejam como o Guimarães".

Informante 15: "Eu usaria o exemplo do Caetano".

Informante 11: "aprendi que não devemos mentir que temos que ajudar ser pessoas humildes, honestas, sinceras e ser alguém para o nosso futuro brilhante".

CONCLUSÃO

A educação e preparação do indivíduo, como cidadão, deve ser o fim último da escola. E é nossa responsabilidade, como professores, garantir que se cumpra este objetivo importante da escola. Mas, como ficcionalizado por Neto, verifica-se um nível elevado de despreparação das pessoas nas diferentes instituições públicas e privadas e, como resultado, temos, por exemplo, muitos dirigentes desonestos e corruptos e indivíduos que preferem ser servidos em vez de servir.

Embora apresentadas sob o olhar satírico, a obra *A Queda do Cão Cidadão*, de Dias Neto está repleta de várias situações que se refletem na sociedade angolana, pois alguns de nós está contaminado com os vícios semelhantes ao do cão cidadão refletidas na vida e atuação de cada um de nós e das próximas gerações em caso de não se inverta o quadro a que chegamos. Logo, servimo-nos da obra da Dias Neto como mecanismo para corrigir o modo de pensar e agir da sociedade através do espaço sala de aula, pois cremos que se, desde cedo, a criança perceber a importância de agir com responsabilidade, honestidade, justiça por exemplo, termos, no futuro, trabalhadores melhores, bons dirigentes e uma sociedade exemplar.

Para a proposta didática, trazemos como sugestão um dos contos da obra em análise e comprovamos que, numa aula de compreensão textual, os alunos podem, desde cedo, compreender e corrigir comportamentos que, de um ou outro modo, ferem o direito de cidadania de outros, desenvolvendo neles uma consciência capaz de refletir em suas ações.

A proposta é funcional, pois permite o alcance dos objetivos preconizados, garantindo uma educação de qualidade voltada para o desenvolvimento de competências que contribuem para a consciencialização cidadã.

REFERÊNCIAS

Azevedo, M. C. *Conceito de Cidadania. Virtudes da Convivência para a Educação*. 2010

Cândido, A. *Literatura, Sociedade e a Formação do Homem*. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul. 2012

Fonseca, A. *Educar para a Cidadania. Motivações, Princípios e Metodologia*. Porto: Porto Editora. 2001

Gimeno, J. S. *Educar y Convivir en la Cultura Global. Las Exigências de la Ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata. 2001

Neto, D. *A Queda do Cão Cidadão*. Luanda: Palavra e Arte. 2023

Manuel, J. B. *Tratamento do Texto Literário no Ensino Primário Angolano: Conteúdos e Aprendizagens*. In, Aldrovandi, M. et al (Orgs.). *Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos* [E-book] Lajeado: Editora Univates, vol. 9. 2023

Martins, M. J. D. & Mogarro, M. J. *A Educação para a Cidadania no século XXI*. In. Revista Iberoamericana de Educación, n.º 53, pp. 185-202. 2010

Oliver, D. e Heater, D. *Os Fundamentos da Cidadania*. Harvester Wheatsheaf. 1994

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: 1948

República de Angola. *Constituição da República de Angola*. Luanda: Imprensa Nacional. 2010

República de Angola. *Lei n.º 17/16, de 7 de outubro (Lei de bases do Sistema de Educação e Ensino)*. Luanda: Imprensa Nacional. 2016.

CAPÍTULO 04

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE BACHARELADO I: ESTUDOS FISIOLÓGICOS DA MORFOLOGIA DE *Aedes aegypti*

Aluizian Fernandes Lopes da Silva¹

¹Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

RESUMO:

O estudo aborda o comportamento do mosquito *Aedes aegypti*, principal vetor da dengue, zika e chikungunya, com foco em seu desenvolvimento larval sob diferentes condições alimentares. O *A. aegypti* é altamente adaptado ao ambiente urbano e à convivência com seres humanos, o que facilita sua proliferação. As fêmeas depositam ovos em locais com água parada e, mesmo na ausência imediata de água, os ovos podem sobreviver por meses. A pesquisa foi realizada em Tangará da Serra (MT), onde foram coletados ovos e submetidos a diferentes concentrações de alimento (ração de peixe) para observar o tempo de desenvolvimento larval. O grupo com menor alimento (2 mg) apresentou desenvolvimento mais lento, enquanto o grupo com mais alimento (8 mg) atingiu a fase de pupa mais rapidamente, indicando que a oferta alimentar influencia diretamente a velocidade do ciclo de vida do mosquito. Concluiu-se que ambientes ricos em matéria orgânica favorecem a proliferação da espécie. O estudo destaca a importância de eliminar criadouros e materiais acumuladores de água para o controle do vetor. A etapa de estágio também contribuiu para a formação acadêmica, permitindo ao estudante refletir sobre suas preferências profissionais e futuras áreas de atuação na biologia.

Palavras-chave: Desenvolvimento larval, *Aedes aegypti* e Controle ambiental.

INTRODUÇÃO

O responsável pelo aumento de casos de dengue no Brasil é o mosquito culicídeos do gênero *Aedes*, principalmente através de picada da fêmea infectadas com o vírus (COSTA *et al.*, 2005), que representa sérios riscos a reurbanização da febre amarela, no caso a introdução do vírus nos ambientes urbanos graças a sua alta capacidade de adaptação aos domicílio humanos

acompanhado as migrações e as alta taxa de crescimento populacional (MALTA VAREJÃO *et al.*, 2005), os *Aedes aegypti* é o principal vetor da dengue no mundo e está inserida em regiões tropicais e subtropicais desde o século XVII foi registrado a sua existência (COSTA *et al.*, 2005).

As fêmeas depositam seus ovos próximos à superfície de reservatórios naturais (poças, lagoas, etc.) ou artificiais (caixas d'água, pneus, garrafas, etc.), contendo água parada e limpa, porém temos estudos que os mosquito já estão criando resistência e ovo positando em locais de água suja (SHYUR *et al.*, 2001; WEN *et al.*, 2001), onde após o nascimento dos ovos se desenvolvem as larvas e pupas do mosquito. Os ovos podem resistir sem o contato direto com a água (resistentes a dessecação) por longos períodos de tempo (seis meses ou mais). O ciclo de vida da espécie *A. aegypti* é relativamente curto, em torno de 07 a 15 dias (ovo a adulto) (ZORZENON *et al.*, 2002).

Em 9 de janeiro de 2010 até 4 de julho de 2009 no Brasil foi registrados 227.109 casos no Mato Grosso os números de casos de dengue em 2008 foi de 10.369 em 2009 teve um aumento para 32.434 casos segundo Brasil (2009), onde e18 cidades no estado de Mato Grosso foram prioridades no controle e combate do vetor da Dengue, por causa disso fazem parte do programa nacional de controle da Dengue (PNCD) dentre os municípios Tangará da Serra faz parte desse importante programa de saúde nacional, em dados locais em 2008 foram registrado 168 casos de dengue clássica e 1.471 em 2009 (Pereira *et al.* 2012, Costa 2012).

O *Aedes aegypti* desenvolveu resposta evolutiva em um comportamento extremamente antropofágico e sinantrópico a espécie compartilha o mesmo ambiente e os mesmos horários de atividades com o ser humano, o que garante a tua perpetuação e que tem sido em obter sangue como alimento. A fêmea da espécie que estamos discutindo é muito ágil na ingestão de sanguineo, o seu ciclo reprodutivo logo após a oviposição, elas ficam famintas a não dar ao estímulo de atrativos de um hospedeiro isso faz com o mosquito seja a ocasião perfeita para a transmissão de doenças onde destaca-se dengue, Zika vírus e Chikungunya (NATAL, 2002).

Em 2015 houve o primeiro caso de febre Zika no Brasil que iniciou-se nos estados do Nordeste do país, onde teve uma rápida dissimilação do vírus para

as demais regiões do país e as vitimais mais expressivas foi em recém-nascidos onde ocasional a microcefalia (LOVER, 2016). No Sistema de Informação de Nascidos Vivos, tiveram 141 casos suspeitos de microcefalia em novembro de 2015, Pernambuco foi o estado que comais expressão nos números em seguida de Paraíba e o Rio Grande do Norte além de notificações de abortos espontâneos e natimortos. Isso fez com que o Mistério da Saúde do Brasil tornou o surto como emergência de importância nacional (VASCONCELOS, 2015).

No Brasil começaram a pesquisa sobre o assunto e chegaram a uma descoberta que nos primeiros meses de gestação dos bebês que nasceram com microcefalias corresponderam ao período de maior circulação do vírus zika na região e que não havia relação com histórico de doenças genéticas. Logo após o Instituto Evandro Chagas e o Mistério da Saúde o líquido amniótico em duas gestantes Paraibanas identificaram vestígios do vírus zika no líquido das mesmas a partir disso mais estudos foram realizados e conseguiram isolar vírus (LOVER, 2016).

Para acabar com os possíveis criadouros do vetor é necessário não deixar água parada em locais com tampas de garrafas pets, vasos com flores, tampar a caixa d'água, piscinas fazer a manutenção diária com os produtos adequados como cloro, retirar lixos que acumulem água no quintal, não deixar pneus acumular água (REBÉLO *et al.*, 1999).

As fêmeas fazem as posturas dos seus ovos em locais escuros com poucas luzes e com água em a abundância, já que é a água que faz com que os ovos eclodirem, as larvas fotos negativos e apresentação 4 instas, pupa até virar adulto. A espécie se alimenta de sangue na sua faze adulta e já na tua faze larval se alimenta de materiais orgânicos em decomposição.

METODOLOGIA

As coletas de ovos de *A. aegypti* foram feitas bairro Jardim Shangrilar em Tangará da Serra-MT. Para o depósito dos ovos das fêmeas do mosquito utilizou uma armadilha, que é um pote de plástico de cor preto e paletas de celulose para que as fêmeas depositem os seus ovos na palheta úmida sem contato com água

para que os ovos não eclodissem. As palhetas ficaram durante uma 07 dias seguindo a metodologia de. (PERRY et al., [S.d]).

Figura1: ovos de *A. aegypti*.



Fonte: autor(2025).

Após uma semana as palhetas foram levadas para o laboratório de química da UNEMAT, onde ficou 24h envolvidaS em um papel tolha para que fosse retirada a umidade das mesmas e posteriormente com ajuda de uma lupa de luz foi feita a contagem dos ovos nas palhetas

Para fazer o preparo da alimentação das larvas de *A. aegypti* foi utilizado um pote pequeno de ração para peixe em graus, triturada até a formação de um pó bem fino onde pode se solubilizar em água para virar uma papinha, que foi oferecida para as larvas, durante todo o experimento, como os trabalhos já realizados por.(BESERRA, et al., 2019; FERNANDES,et al., 2009; RIBEIRO, 2009).

Figura 2: ração de peixe triturada.



Fonte: autor (2025).

Para a realização do experimento colocou-se em um pote de plástico de 500 mL de água destilada e deixado pra descansar por 24h. Após esse período foi colocado uma paleta contendo ovos de *A. aegypti* e mergulhando-a para que pudesse ocorrer a eclosão das larvas do mesmo. No dia seguinte, quando as larvas nasceram, foi separado três potes com água destilada com ajuda da pipeta Pasteur adicionamos 20 larvas do estágio 1 em tres postes. O pote 1 durante 15 dias receberam 2 mg de ração de peixe; no pote 2 durante 15 dias receberam 4 mg de ração de peixe e no 3 pote foi adicionado 8 mg de ração de peixe durante 15 dias. Durante o experimento a cada 24h foram disponibilizadas as concentrações da ração para a alimentação das larvas até o desenvolvimento dos mosquitos e, em ambos os potes tiveram as mesmas condições ambientais.

Figura 3: pote de plástico de 500 mL de água destilada e deixado pra descansar por 24h.



Fonte: autor (2025)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O pote 1 que recebeu 2 mg de ração diárias durante 15 dias foi o que mais demorou para desenvolver os estágios larvais levando 144 horas para começar a chegar em estágio de pupa. I isso nos leva a conclusão que em locais com escassez de alimento o desenvolvimento larval do mosquito é afetado e não consegue ter uma taxa de sucessão de indivíduos, fazendo que os mais fortes sobrevivem, conforme observado na.

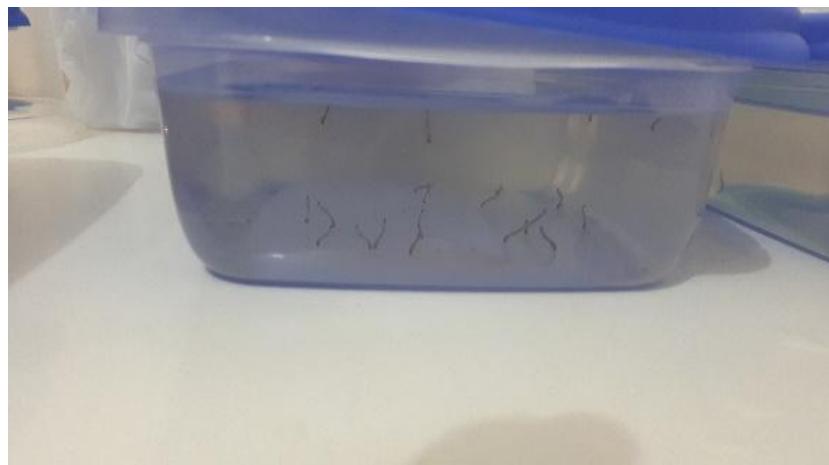
Figura 4: pote 1 que recebeu 2 mg de ração diárias.



Fonte: autor (2025)

O pote 2 que recebeu 4 mg de ração diárias em igual período teve seu desenvolvimento larval até atingir pupa em 120 h, 24h a menos do pote 1, isso nos leva a conclusão que em locais com escassez de alimento o desenvolvimento larval do mosquito é afetado de não consegue ter uma taxa de sucessão de indivíduos, porém obteve mais sucesso porque não teve muita competição por comida do que as larvas do pote 1.

Figura 5: poste 2 que recebeu 4 mg de ração diárias.



Fonte: autor (2025)

O pote 3 recebeu 8mg de ração diárias em 15 dias todos os dias em 96 h esses indivíduos atingiram a fase de pupa e foram metade dos indivíduos de uma vez, ou seja, 10 indivíduos, conclui-se que locais com abundância de alimento contribui para a proliferação do mosquito com sucesso.

Figura 6: pote 3 recebeu 8mg de ração diárias.



Fonte: autor(2025)

A ração de peixe simula a oferta de alimento que as larvas iram encontrar na natureza compostos orgânicos, neste experimento chegamos à conclusão que em locais ricos em materiais orgânicos como água em vaso de planta que recebe adubo e pneus que vão receber um acúmulo de sedimentos orgânicos é o ambiente perfeito para o rápido desenvolvimento das larvas de *A. aegypti*. A disponibilização de alimentos aliado a um ambiente com clima ótimo para o desenvolvimento de mosquito como é a na região, nascerão *A. aegypti* mais robustos.

Figura 6: retrata a competição por comida, algumas larvas estão robustas e outras estão menos desenvolvidas.



Fonte: autor (2025)

Já em ambientes com pouca oferta de alimentos nascerão menos mosquito porque devido a competição por alimentos. No segundo objetivo

específico não foi possível à relação por falta de programa de computação adequado para dar uma precisa medição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estágios supervisionados de bacharelado I serviu para que nos acadêmicos de graduação de ciências biológicas tenham uma vivência na possível área de atuação profissional no futuro quando concluirmos a formação, podendo dar a oportunidade para que o discente de busca estágios dentro da própria Unemat, em empresas privadas ou órgão públicos credenciados, abrindo várias possibilidades para enriquecer a formação dos estudantes. Para mim pude perceber que não gosto da linha de pesquisa que eu escolhi para um futuro trabalho de conclusão de curso (TCC) e com isso vou fazer um outro estágio em outra linha de pesquisa par ver se eu gosto de outro ramo que um biólogo possa trabalhar.

A.aegypti está adaptada ao ambiente urbano, de forma que para se conhecer a sua biologia é preciso estudar a relação do inseto com o homem e com as variáveis do meio em que a espécies está inserida um deles é a alimentação que este presente trabalho se propôs. Onde houver oferta de alimento fácil e de forma abundante o seu desenvolvimento é rápido, por tanto para um método de controle de população de *A. aegypti* é eliminar as áreas e pontos que erve de abrigo e que forneça alimento para eles.

Não foi possível a realização de experimento relacionar se o mosquito adulto apresenta diferença quanto ao seu tamanho, devido a disponibilidade de alimento, porque para isso é preciso de um software para medir os mesmos e não conseguimos encontrar.

REFERÊNCIAS

- BESERRA, E B; FERNANDES, C R M; RIBEIRO, P S. **Relacao entre densidade larval e ciclo de vida, tamanho e fecundidade de *Aedes (Stegomyia) aegypti* (L.) (Diptera: Culicidae) em laboratorio. Neotropical Entomology**, v. 38, n. 6, p. 847–852, 2009. Disponível em: <file:///y:/11128.pdf>.
- COSTA, J G M et al. **Estudo químico-biológico dos óleos essenciais de *Hyptis martiusii*, *Lippia sidoides* e *Syzygium aromaticum* frente às larvas**

do *Aedes aegypti*. *Brazilian Journal of Pharmacognosy*, v. 15, n. 4, p. 304–309, 2005. Disponível em: <[file:///H:/Artigos para ler/a07v15n4.pdf](file:///H:/Artigos%20para%20ler/a07v15n4.pdf)>.

LOVER, Andrew A. **Zika virus and microcephaly. The Lancet Infectious Diseases**, v. 16, n. 12, p. 1331–1332, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.lane.2016.02.013>>.

MALTA VAREJÃO, JOSÉ BENEDITO *et al.* **Criadouros de Aedes (Stegomyia) aegypti (Linnaeus, 1762) em bromélias nativas na Cidade de Vitória, ES**. *Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*, v. 38, n. 3, p. 238–240, 2005.

NATAL, DELSIO. **Bioecologia do Aedes aegypti**. *Biológico*, São Paulo, v. 64, n. 2, p. 205–207, 2002.

REBÉLO, JOSÉ MANUEL MACÁRIO *et al.* **Distribuição de Aedes aegypti e do dengue no Estado do Maranhão, Brasil**. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 15, n. 3, p. 477–486, 1999.

SHYUR, CHING CHIR; WEN, UE PYNG. **SDHTOOL: Planning survivable and cost-effective SDH networks at Chunghwa Telecom**. *Interfaces*, v. 31, n. 4, p. 87–108, 2001.

VASCONCELOS, PEDRO FERNANDO DA COSTA. **Doença pelo vírus Zika: um novo problema emergente nas Américas? Revista Pan-Amazônica de Saúde**, v. 6, n. 2, p. 9–10, 2015. Disponível em: <http://scielo.iec.pa.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-62232015000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=en>.

ZORZENON, F J. **Noções sobre as principais pragas urbanas**. *Biológico*, v. 64, p. 231–234, 2002. Disponível em: <http://www.biologico.sp.gov.br/docs/bio/v64_2/zorzenon.pdf>.

CAPÍTULO 05

ESTIMATIVA SE SEQUESTRO DE CARBONO DE PLANTAS ARBÓREAS DO CERRADO

Aluizian Fernandes Lopes da Silva¹.

¹Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso;

RESUMO:

A crescente preocupação com as mudanças climáticas impulsionou estudos sobre o sequestro de carbono, com destaque para sua importância no Cerrado brasileiro. A redução de CO₂ atmosférico é uma prioridade global, especialmente no contexto dos acordos climáticos como o Protocolo de Quioto e o Acordo de Paris. O sequestro de carbono, realizado por plantas através da fotossíntese, contribui diretamente para mitigar o aquecimento global. O Cerrado, por ser uma das maiores savanas do mundo, possui grande potencial de armazenamento de carbono, tanto na biomassa aérea quanto subterrânea. Contudo, práticas como desmatamento, queimadas frequentes e uso inadequado da terra comprometem essa função ecológica. O Brasil é um dos principais emissores de gases do efeito estufa, com destaque para o impacto da agropecuária e das queimadas no Cerrado. O estágio supervisionado em parceria com o IFMT e a UNEMAT permitiu ao discente compreender metodologias de estimativa de carbono, aplicando modelos matemáticos e ferramentas de análise estatística. A experiência reforça a necessidade de capacitação profissional em consultoria ambiental e estimativa de carbono como forma de valorização do bioma Cerrado e como instrumento estratégico na luta contra as mudanças climáticas e na promoção da sustentabilidade.

Palavras-chave: Sequestro de carbono, Cerrado brasileiro e Mudanças climáticas.

INTRODUÇÃO

A redução do CO₂ atmosférico é uma prioridade tanto na Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças do Clima, e o protocolo de Quioto foi a definição de processos para aumentar a capacidade de ligação de carbono

nos ecossistemas, os mercados de carbono são os caminhos importantes para tua implementação (WECKMÜLLER; VICENS et., al 2011).

Conhecer o estoque de carbono e o volume de madeira, bem como suas mudanças temporais, é importante para permitir a análise de potencial sequestro de carbono na vegetação. O dióxido de carbono tem impacto direto sobre o clima, e sua emissão aumenta com o declínio da área florestada, fato que contribui diretamente para a intensificação do efeito estufa e, consequentemente, para o aquecimento global. O sequestro de carbono é, portanto, um importante serviço ambiental fornecido por espaços verdes para mitigar o aquecimento global e outras mudanças climáticas (LUCIANA et al., 2017).

O efeito estufa é um processo natural pelo acúmulo de gases na atmosfera para formar barreira que bloqueia a radicação infravermelha. Este fenômeno mantém o planeta aquecido e torna possível a vida na Terra. Porém, quando a concentração desses gases é excessiva, mais radicação fica presa na atmosfera, causando o aquecimento global, CO₂ atmosférico vem da respiração e queima de substâncias orgânicas e atividade oceânica. Em seguida, retorna aos solos por meio da fotossíntese das plantas terrestres e do plâncton oceânico, carbono na Terra ocorre principalmente como compostos orgânicos e carbonatos, ou como gás (CO₂) na atmosfera. O ciclo C envolve a transferência deste elemento por combustão, respiração, reações químicas para a atmosfera ou para o mar e sua reintegração em matéria orgânica (CASTRO et., al 2014).

As mudanças climáticas é ameaça ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável no mundo. São causados pelo aumento do efeito estufa acima do desejado, principalmente devido aos gases de dióxido de carbono (CO₂), metano (CH₄) e óxido nitroso (N₂O) presentes na atmosfera, sendo o CO₂ o mais elevado. Esses gases contribuem para a maior absorção da radiação solar pelo O₂, o que aumenta a temperatura na atmosfera. As causas do aquecimento recente, ainda que sem consenso científico, decorrem do aumento dos níveis de gases de efeitos estufa (GEE), principalmente de descobertas relacionadas aos aumento da concentrações de dióxido de carbono na atmosfera (VIEIRA et al., 2009).

Práticas agrícolas e mudanças no uso da terra devido aos desmatamentos são as principais fontes de emissões de gases do efeito estufa (GEE). O Brasil ocupa a 5^a posição no ranking mundial dos países emissores desses gases, considerando essas ações antrópicas, com aproximadamente 75% dos CO₂ emitido para a atmosfera derivado de práticas agrícolas inadequadas e do desmatando e apenas 18% proveniente da queima de combustíveis fósseis (稻垣 *et al.*, 2016).

O Cerrado brasileiro se degrada anualmente devido a incêndios, principalmente porque está inserido nesse contexto climático que apresenta sazonalidade distinta e a existência do período de seca onde umidade relativa atinge níveis críticos e outro chuvoso. O Cerrado é o segundo maior bioma quando falamos em extensão, inferior em superfície apenas ao bioma Amazônico, ocupando uma área de aproximadamente 204 milhões de hectares, o que corresponde a aproximadamente 24% do território nacional. É paralelamente a maior savana do mundo, lar de grande riqueza de biodiversidade e grande potencial econômico. A Caatinga ocupa uma área de ,734.478 km², sendo o único bioma exclusivamente brasileiro, representa um grande patrimônio biológico para o semiárido e, também um expressivo potencial para o desenvolvimento de atividades produtivas, apenas a baixa pluviosidade (ROSENDO; ROSA *et.,al* 2012).

No Cerrado, a emissão resultante do desmatamento é de 22.000 km² seria 99,9 TgC/ano, cerca de 10% a menos que na Amazônia, no entanto, devemos salientar que os cálculos acima consideram apenas o carbono de biomassa aérea. Enquanto a Amazônia cerca de 21% da biomassa total é subterrânea, no Cerrado essa proporção é bem maior, da ordem de 70%, devido as raízes profundas, portanto, as emissões totais do Cerrado provavelmente são maiores do que as emissões da Amazônia (ROSENDO; ROSA *et., al* 2012).

O sequestro de Carbono natural no Cerrado seria de 2T/ha/ano que corresponde a 200t/km²/ano, poderia ocorrer em até 1 milhão de km², chegando a 200TgC/ano, na mesma ordem das emissões totais por desmatamento nos dois biomas. No entanto, as queimadas frequentes no Cerrado limitam o sequestro espontâneo que ocorreria se as espécies lenhosas pudessem atingir a idade adulta em vez de serem mortas pelo fogo nos primeiros anos de vida.

Em sistemas tradicionais, o fogo é usado para manejo de pastagem, no entanto, incêndios que escapam do controle significam incêndios quase anuais na maior parte deste bioma (SAWYER et., al 2009).

As plantas reparam o carbono (C) por meio da fotossíntese com CO₂ atmosférico, que se torna suas moléculas estruturais e funcionais. Os ecossistemas terrestres acumulam C durante a sucessão das espécies, mas esse acúmulo diminui à medida que as florestas atingem a maturidade. As florestas representam um potencial de mitigação temporário, mas significativo, pois 60-87 Gt C ano-1 em solos agrícolas. (稻垣 et al., 2016).

Diferenças no sequestro de carbono em uma paisagem resultam de mudanças climáticas, concentração atmosférica de CO₂ e deposição de nitrogênio. No entanto, do ponto de vista histórico, as mudanças na cobertura e uso do solo são as principais razões para mudanças na quantidade de C fixado na paisagem, em uma faixa um pouco mais detalhada, as variações no carbono fixo na paisagem também dependem da dinâmica de cada uso específico da terra, geralmente relacionado ao manejo e/ou perturbação da terra. A produção de carbono no sistema e a mudança do balanço de carbono em uma escala de tempo e espaço específica dependem dessa dinâmica. O processo de transporte dependem dessa dinâmica, o processo de transporte horizontal de carbono na paisagem pode ocorrer, mas a expressão é mais cautelosa(CASTRO, 2014).

No entanto, desde a Revolução Industrial, a intervenção humana no ciclo natural climáticas aumentou, essas mudanças se aprofundaram e se manifestaram de várias maneiras, com foco mas causas relacionadas ao aquecimento global, como aumento da frequência e intensidade de eventos climáticos extremos no ciclo das chuvas(ROSENDO; ROSA, 2012).

O relatório do IPCC acredita como resultado das atividades humanas a concentração espiritual global de gás aumentou. Eles também relatam que o aumento na concentração de dióxido de carbono se deve principalmente ao uso de combustível fósseis e mudanças no uso da terra, o que é importante, mas sua concentração de CO₂ do gás de efeito estufa antropogênico mais relevante varia de 280 ppm no estágio antes da industrialização e cerca de 390 ppm hoje (ROSENDO; ROSA, 2012).

Estima-se que existam cerca de 100 milhoes de hactares no de pastagem no brasil, no bioma do Cerrado, ocupa uma área de 54,1 milhões, ou 26,4% do bioma, são principalmente *brachiarias*, cerca de metade dos quais apresentam algum grau de degradação. O país é hoje o maior exportador mundial de carne bovina, essa atividade ocupa a maior área do território brasileiro. Portanto, é necessário conciliar o aumento da produção de carne a um sistema de baixa de dióxido de carbono, reduzir o impacto nas mudanças climáticas globais a influência do calor (SANO *et al.*, 2008).

METODOLOGIA

O estágio aconteceu em regime de parceria com o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) campus do município de Sorriso-MT, sobre a orientação da professora Drª Zaryf Araji Dahroug Pacheco doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Parceria pela disciplina de estágio supervisionado esta firmada com o curso de Ciências Biológicas, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário Professor Eugênio Carlos Stieler, Tangará da Serra.

O estágio ocorreu no período de 07 de dezembro de 2020 à 20 de janeiro de 2021, o desenvolvimento do mesmo foi em regime remoto ou home office onde o contato entre o estagiário e a orientadora aconteceu por meio da ajuda da tecnologia por aplicativo Whatssapp, por reuniões do google meet. Isso por causa do período de pandemia que o Estado de Mato Grosso e sobre tudo o país enfrenta nesse momento a disciplina de estágio de bacharel II teve que ser reformulada e adaptada para a forma remota.

O tema proposto para este estágio foi o de estimativa de sequestro de carbono no Cerrado, todos nós sabemos que os organismos vegetais sequestram dióxido de carbono (CO²), mas poucos profissionais sabem como mensurar o quando determinada planta sequestra ao logo da vida. No estágio o estudante pode conhecer essa área que está sendo demandada em consultorias ambientais, sobre tudo para fazer ementários de GEEs em propriedades que tenham floresta em pé.

O Município de Nossa Senhora do Livramento apresenta um clima quente e sub úmido com 5 meses secos que vão de maio a setembro, podendo atingir nos seus dias mais quentes, temperaturas superiores a 40 °C. A média térmica anual fica em torno de 24 °C a pluviosidade média é de 1.750mm nos meses de dezembro a fevereiro.

A vegetação predominante é o cerrado, com terreno plano e vegetação composta de árvores baixas e retorcidas e solo coberto por gramíneas. O município apresenta um início de vegetação Cerrado e extensas áreas desmatadas. O solo é formado pelo processo de latossolização nas matas com bom teor de matéria orgânica, coloração vermelho escuro, textura argila-arenoso, boa capacidade de retenção de água, areação e drenagem. No cerrado e campo, baixa fertilidade, coloração vermelho (FELFILI,2004).

O método utilizado para estimativa de biomassa de carbono, foi desenvolvida por Higuchi et al., (1998) e utilizada por Velasco & Higuchi, (2009). Trata-se de um método indireto de estimativa de carbono a partir de dados de DAP e altura, sendo possível estimar a biomassa sem destruir os indivíduos arbóreos. A estimativa foi feita conforme equação1.

$$\text{Equação 1 - PF} = 0,0336 * \text{DAP}^{2,171} * \text{H}^{1,038}; \text{ para } 5 \leq \text{DAP} < 20 \text{ cm}$$

Primeiramente foi estimada a biomassa viva por meio do Peso Fresco (PF) da árvore. De acordo com Higuchi e colaboradores (1998), sessenta por cento (60%) do valor do Peso Fresco (PF) corresponde ao Peso Seco (PS), uma vez que quarenta por cento (40%) é água. O total de carbono é quarenta e oito por cento (48%) do Peso Seco (PS). Baseando-se nessas proporções, foram calculados os valores de captação de carbono para a área de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como é um seguimento novo para o estagiário o profissional orientador precisou organizar uma aula para apresentar a proposta de estágio organizar cronograma e ensinar sobre o que é de fato sequestro de carbono para o estudante. Logo o estudante pode se ter contato com uma área de que o

profissional Biólogo depois de formado pode atuar principalmente em consultoria ambiental tanto no Estado onde se encontramos como em outros estados da nossa unidade federação. Para ter mais conhecimento do assunto o discente teve que fazer um levantamento bibliográfico a respeito de ter contato com a área e principalmente os diferentes tipos de metodologia de trabalho mais também diversas formas de estatísticas para se chegar à denominador comum de codificar um cálculo de Carbono, em determinada área com suas assentadas especificadas. Por um lado, com o modo de ensino e principalmente o estágio remoto facilitou a busca de informações, a realização de um estudo bibliográfico requer conhecimento específicos sobre a organização da informação e metodologias de busca adequadas. Jovens cientistas muitas vezes colocam uma palavra em um localizador geral de internet e julgam por esta aquela palavra, encontre todas as informações de que precisa. Mas parece que esse costume é comum hoje cineticamente, porque muitas informações disponíveis contêm erros pontuais e, às vezes, não são confiáveis (GALVÃO et.,al 2010).

Nesta fase o discente devidamente orientado pelo profissional supervisor(a) do estágio, começou a estudar sobre os diferentes tipos de metodologias tanto para levantamento de dados de campo, quanto para tabulação e consolidação destes dados de forma de estatística. Tudo de forma remota onde foram utilizados os aplicativos whatsapp para a comunicações e google meet para reuniões e apresentações.

É necessário criar estratégia e um plano de ação certa para a área de estudo, tem que estar alinhado com normais técnicas brasileiras para que o levantamento tenha validade perante os diferentes a sociedade científica e diferentes tipos de órgãos reguladores, a Embrapa possui um documento técnico “Metodologia para Estimar o Estoque de Carbono em Diferentes Sistemas de Uso da Terra”, esse documento possui diversas metodologias de metragem para estimar a quantidade de carbono em diversas plantas, seja ela porte grande, médio e pequena. Estimativas de biomassa florestal são informações essenciais sobre tópicos relacionados a com áreas de manejo florestal. A biomassa está relacionada aos recursos dos macros e microelementos pela concentração de cada mineral. No caso do clima, a biomassa é utilizada, para estimar a

quantidade de CO₂ liberada para atmosfera durante o processo de combustão (HIGUCHI *et al.*, 1998).

Depois do plano de ação criado a profissional supervisora foi a campo para coletar os dados de campo, como estamos em período de pandemia o discente não pode estar em loco, porém, teve contato com fotos e vídeos onde o estudante pode ter conhecimento de como fazer o levantamento de campo. A parte de tabulações de dados e cálculo estatístico com base no artigo do HIGUCHI *et al.*, (1998) feita por parte do estudante em conjunto com o profissional orientadora por meio do google meet e compartilhamento de excel onde simultaneamente o discente pode tirar duvidadas para a fazer a prática de análise de dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de estágio supervisionado Bacharelado II com esse modo remoto pode proporcionar inúmeras aberturas de possibilidade de estágios em áreas que se fosse no sistema presencial devia a distância o discente não poderia fazer, pelo motivo de custo eu por exemplo estagie com a professora Dr^a Zaryf Araji Dahroug Pacheco dotada no Instituto Federal de Mato Grosso no Campus de Sorriso-MT, fiz em casa no município de Tangará da Serra se fosse no sistema presencial eu teria que estar no município de Sorriso o que dificultaria muito a troca de saber profissional que tivemos ao decorrer deste presente estágio, uma sugestão é que quando passar a pandemia se o estudante arruma-se estágio remoto ou home office o curso pode-se aceitar e assim incorporar de forma definitiva na ementa da disciplina.

Portanto, o profissional de consultoria ambiental é imprescindível que ele saiba fazer uma estimativa de sequestro de carbono de forma correta, no estado há muito pouco estudo de sequestro de carbono. Saber de fato quanto de Carbono a o Cerrado Mato-grossense realmente retira da atmosfera pode reforçar a luta pela preservação do Bioma em comparação ao bioma amazônico. No ano de passado o Cerrado sofreu com queimadas não controladas, despejando na atmosfera milhões de toneladas de Carbono contribuindo mais ainda para o aquecimento global, se tive um profundo estudo e um inventário de

sequestro de carbono nessas áreas atingidas pelo incêndio que fugiu do controle, o mundo hoje estaria profundamente atordoado com a real contribuição que o bioma Cerrado desempenha para o Brasil e para o mundo.

Além disso quando formos fazer consultoria ambiental podemos indicar este estudo em floresta em pé para os nossos clientes como forma de valorizar o empreendimento do cliente, seja financeiro ou para se obter a International Organization for Standardization Ambiental (ISO-14000), é uma forma de mostrar que está de fato contribuindo para a diminuição de CO₂ na atmosfera o que rege o protocolo de Kyoto e o acordo de Paris sobre os efeitos climáticos global.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, Joao. **Alterações na paisagem e sequestro de carbono na freguesia ... LANDSCAPE CHANGES AND CARBON SEQUESTRATION IN THE DEILÃO.** n. March 2016, p. 41–52, 2014.
- GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. Fundamentos de Epidemiologia**, p. 377–398, 2010. Disponível em: <http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf>.
- HIGUCHI, Niro *et al.* **Biomassa da parte aérea da vegetação da floresta tropical úmida de terra-firme da amazônia brasileira. Acta Amazonica**, v. 28 (2), p. 153–166, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aa/v28n2/1809-4392-aa-28-2-0153.pdf>>.
- LUCIANA, Marina *et al.* 530 2017. v. D, p. 530–543, 2017.
- ROSENDÔ, Jussara dos Santos; ROSA, Roberto. **Comparação do estoque de C estimado em pastagens e vegetação nativa de Cerrado. Sociedade & Natureza**, v. 24, n. 2, p. 359–376, 2012.
- SANO, Edson Eyji *et al.* **Mapeamento semidetalhado do uso da terra do Bioma Cerrado. Pesquisa Agropecuária Brasileira**, v. 43, n. 1, p. 153–156, 2008.
- SAWYER, Donald. **Fluxos de carbono na Amazônia e no Cerrado: um olhar socioecossistêmico. Sociedade e Estado**, v. 24, n. 1, p. 149–171, 2009.
- VIEIRA, Gislaine *et al.* **Carbon fractions in plant species of caatinga and cerrado. Rev. Acad., Ciênc. Agrár. Ambient.**, Curitiba, v. 7, p. 145–155, 2009.
- WECKMÜLLER, Rômulo; VICENS, Raúl Sánchez. **Revista Brasileira de Geografia Física. Revista Brasileira de Geografia Física**, v. 06, n. March, p. 1275–1291, 2011.

稻垣怜那 *et al.* **Eucalyptus saligna** の葉に含まれるフェノール性成分の分析. 東京大学農学部演習林報告, v. 134, p. 105–114, 2016.

CAPÍTULO 06

ESPECIFICAMENTE HUMANO

Antonio de Souza Amaral¹; Maria Spezzapria²

¹ Docente do Curso Superior de Pedagogia do Instituto Univest Campus Coxipó.
amaralantoni@gmail.com

² Docente do Curso Superior de Filosofia da UFMT Campus Cuiabá. doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo). e-mail: mariospezzapria@yahoo.it

RESUMO:

O artigo discute a concepção antropológico-filosófica de Edith Stein sobre o ser humano, fundamentada na fenomenologia husserliana. A reflexão steiniana enfatiza a singularidade do homem como ser livre, autônomo e espiritual, distinguindo-o dos demais seres vivos pela racionalidade, interioridade e capacidade de autotransformação. A autora apresenta o ser humano como unidade psicofísica, formado por dimensões material, psíquica e espiritual, cuja essência se manifesta no livre-arbítrio, na linguagem e na consciência reflexiva. A discussão é enriquecida com referências a Aristóteles e Tomás de Aquino, evidenciando a tradição filosófica que sustenta a compreensão do homem enquanto pessoa. Nesse sentido, o estudo ressalta a especificidade do humano na sua capacidade de agir, discernir e projetar sua existência, reconhecendo simultaneamente sua finitude e sua abertura ao transcendental.

Palavras-chave: Edith Stein. antropologia filosófica. ser humano. fenomenologia.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a natureza do ser humano constitui um dos eixos centrais da tradição filosófica ocidental, recebendo diferentes interpretações ao longo da história. No contexto do pensamento fenomenológico, Edith Stein propõe uma abordagem original que busca compreender o homem em sua integralidade psicofísica e espiritual. Para a autora, o ser humano não pode ser reduzido a um objeto entre outros, mas deve ser reconhecido em sua singularidade, autonomia e liberdade. Nesse sentido, o presente artigo pretende examinar a contribuição steiniana à antropologia filosófica, destacando sua concepção da essência do

homem como unidade complexa, capaz de consciência, linguagem e autodeterminação. O estudo, além de retomar a tradição aristotélica e tomista, enfatiza a originalidade da filósofa alemã em articular a fenomenologia husseriana à reflexão sobre a especificidade do humano, oferecendo um caminho para a compreensão mais profunda da condição existencial da pessoa. A contextualização deve se embasar por meio de pesquisas já realizadas na área em estudos, devendo ser apontadas as principais preocupações e incertezas que envolvem o tema escolhido para desenvolvimento da pesquisa.

As informações no texto devem fluir do geral para o específico, afunilando, de modo a chegar ao fim de maneira bastante convincente.

Deve se destacar a problematização que dá origem a presente pesquisa, de forma claro e preciso. O problema deve servir como um instrumento para a obtenção de novos conhecimentos; ser delimitado; ter aplicabilidade social; ser claro e preciso; e, refletir uma vivência do pesquisador.

Esta é a parte na qual se diz como foi feita a pesquisa. Existem várias formas de se explicitar uma metodologia. Deve-se optar por uma maneira que dê suporte adequado para realização da pesquisa ou sua replicação.

Nesta parte do trabalho são realizadas descrições dos passos dados e dos procedimentos/recursos que foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa. Assim, devem ser mostrados, de forma detalhada, os instrumentos, procedimentos e ferramentas dos caminhos para se atingir o objetivo da pesquisa, definindo ainda o tipo de pesquisa, a população (universo da pesquisa), a amostragem (parte da população ou do universo, selecionada de acordo com uma regra), os instrumentos de coleta de dados e a forma como os dados foram tabulados e analisados.

Todos os tipos de pesquisa devem apresentar material e métodos.

Uma parte importante do percurso filosófico de Edith Stein consiste na sua contribuição à compreensão da natureza do homem como indivíduo singular, livre e inserido em uma comunidade composta de outros indivíduos, e nunca considerado apenas como um mero objeto diante de outros. Na perspectiva steiniana, a reflexão sobre o ser humano se faz particularmente necessária para que possamos compreender a complexidade dos seus processos interiores e a sua singularidade enquanto pessoa. Tentaremos delinear a proposta da nossa

autora como uma abordagem antropológico-filosófica à questão do homem, com base conceitual na fenomenologia de origem husserliana.

De forma preliminar, pode-se dizer que a definição que Edith Stein fornece de “ser humano” passa em primeiro lugar pela consideração da natureza dos organismos biológicos vivos e estruturados, porém, de forma complexa em sua integralidade psicofísica e inseridos em um processo formativo (STEIN, 2000). Assim, o homem não é um ser puramente sensorial: ele é formado das dimensões física (matéria) e psíquica. Neste contexto fica claro que ele é dotado de conhecimentos espirituais. No centro das preocupações da nossa autora está a constatação de que o homem – apesar de possuir uma natureza material tal como as plantas e os animais (seres inferiores) – possui também algo necessário e fundamental para sua forma especificamente *humana*, a alma, algo “intermediário” entre a virtude e o equilíbrio, característico de si (pois remete à interioridade), cuja finalidade é a própria compreensão da distinção do que há de animal no homem:

No entanto, ainda não queiramos considerar o ser humano como um ser espiritual, mas apenas o que, em virtude de nossa espiritualidade, conseguimos perceber de animal em nós [...]¹.

De alguma maneira, o ser humano compartilha expressões e aparências similares a alguns animais. Contudo, pode-se constatar que alguns elementos próprios da sua interioridade (tais como sua autonomia e liberdade) são distintos em relação às características dos “seres inferiores”; e, nesse sentido, as atividades *pessoais* do homem se desenvolvem no decorrer do tempo independentemente da sua “animalidade”; ele tem atributos que são inerentes e exclusivos enquanto ser humano. Neste contexto, destaca-se que algumas características da sua interioridade são exclusivas do ser “psíquico”.

Segundo a nossa autora (STEIN, 2000), o homem tem experiências sensíveis e atos instintivos e livres que são passíveis de uma percepção psíquica: são ações puramente internas compreendidas como “atos de

¹ STEIN, E. *A estrutura da pessoa humana*. Tradução minha. Título original da obra: *Der Aufbau der menschlichen Person*. In: *Edith Steins Werke*, vol. XVI. Gelber L.; Linssen M. (org.). Freiburg. i. Br.: Verlag Herder, 1994.

consciência". Esses atos de consciências estão exclusivamente atribuídos aos seres dotados de natureza e de conhecimento espirituais.

Qualquer impacto no ser humano (alteração comportamental no homem) proveniente de outros seres vivos, possui um carácter meramente provisório: o homem é um ser que está em constante formação e não se caracteriza como algo que não há possibilidade de se formar ("plasmar" é a palavra que Stein usa. Ele está em movimento)². A racionalidade como aspecto fundamental no homem é a forma que o distingue dos demais seres inferiores; e é assim que ele pode refletir sobre o seu comportamento. Portanto, "nós temos essa possibilidade porque não somos seres puramente sensoriais, e sim seres capazes de conhecimento espiritual" (STEIN, 2000, p. 119).

Percebe-se que a filósofa alemã se preocupa em delimitar o caminho a ser percorrido: caso contrário, a compreensão de seu método fenomenológico se tornaria insustentável para o processo antropológico que visa o estudo do ser. Não se trata de um estudo dos aspectos simplesmente exteriores: é importante considerar que a reflexão proposta por Stein é exclusiva e restrita à compreensão da estrutura do ser. A melhor maneira de compreender esse processo é considerar que a preocupação da nossa autora é com o ser humano, com seu ser e seu existir, numa perspectiva que (frisando as diferenças essências entre animal e humano) remete a certa tradição aristotélica:

É evidente que o homem é um animal mais político de que as abelhas ou qualquer outro ser gregário. A natureza, como se afirma frequentemente, não faz nada em vão, e o homem é o único animal que tem o dom da palavra. E mesmo que a mera voz sirva para nada mais do que uma indicação de prazer ou de dor, e seja encontrada em outros animais (uma vez que a natureza deles inclui apenas a percepção de prazer e de dor, a relação entre elas e não mais que isso), o poder da palavra tende a expor o conveniente e o inconveniente, assim como o justo e o injusto. Essa é uma característica do ser humano, o único a ter a noção do bem e do mal, da justiça e da injustiça [...] (ARISTÓTELES, 1999, p. 146).

Ademais, a autora deixa claro que as especificidades intrínsecas à essência do humano, constituem a sua *dimensão ontológica*. O ser humano

² É o que está implícito também no conceito de "corpo animado" (*Körper*): o corpo do ser vivo *racional*, animado por uma força vital (o que permite de realizar todas as suas ações, de forma independente).

possui em sua essência a capacidade de manifestar, de discernir e de agir, conforme a sua vontade, o seu desejo e à ação: o domínio da linguagem é a característica que o distingue em relação aos demais seres animais. Ele é capaz de elaboração de conceitos e da distinção de objetos por definição de nomes, de operações de classificação e outras inúmeras operações lógicas. Uma definição da essência do ser psíquico se encontra no texto *Antropologia Filosófica* (2004) do antropólogo, filósofo e humanista brasileiro Henrique Cláudio de Lima Vaz:

Como ser corporal, o homem vive a vida do corpo e como ser psíquico, a vida do psiquismo. E, na verdade, esse viver corporal e psíquico não é algo extrínseco ou accidental à unidade estrutural do homem, mas lhe é consubstancial, integrado portanto ou seu existir total: *vivere viventibus est esse*. No entanto, embora sendo somática e psiquicamente determinada, a vida humana não pode ser denominada como propriedade “vida segundo o corpo” ou “vida segundo o psiquismo”. É vivendo segundo o espírito que o homem vive *humanamente* a vida corporal e a vida psíquica. Todos os saberes normativos sobre a vida corporal e a vida psíquica. Todos os saberes normativos sobre a vida humana (a Religião, a Ética, a Política...) pressupõem essa primazia determinante do espírito na definição da vida humana enquanto humana. [...] (LIMA VAZ, 2004, p. 218).

Entre os seres orgânicos e animais, o homem detém a proeminência da compreensão de sua finitude, e ele é capaz de uma concepção da sua existência com algo que tem um início e um fim. Apesar disso, ele sabe propor projetos e elaborar perspectivas de vida em virtude de sua capacidade racional. Possui perspectivas e aspirações. O homem não é um ser inerte: pelo contrário, ele vive tomado de estados emotivos, tem vivências que compartilha com os outros. O ser humano é um ser plural; e todavia, não é possível ignorar a sua singularidade. A condição de analisar, e a busca da compreensão se fazem necessário a fim de enriquecer os saberes de suas relações empáticas.

Aqui aparece um traço que remete à atividade de estudo e tradução por parte de Stein da filosofia tomista. Com efeito, o filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino (1225-1274) entendia a natureza humana como caracterizada em sua essência pela compreensão da dualidade entre sua espiritualidade e sua materialidade. Nessa concepção, é o aspecto transcendente de ser racional, dotado de uma natureza divina, que determina as características de “humano”:

Por essa dupla natureza [física e espiritual] é que o homem pode conhecer (já que é alma), mas não pode ter contato direto com o inteligível (pois também é corpo). [...] (TOMÁS DE AQUINO, 2004, p. 11).

Stein afirma que é a espécie que ontologicamente forma e determina a estrutura do homem como ser livre espiritual.

[...] Ser uma pessoa significa ser livre e espiritual. O ser humano é uma pessoa, isso o diferencia de todos os seres naturais (STEIN, 2000, tradução nossa).

Pode se dizer que de forma sistemática o desenvolvimento do ser humano está condicionado às circunstâncias em que está inserido, ou seja, há uma relação entre estímulo e experiências determinantes em sua efetiva formação (STEIN, 2000).

A parte fundamental da estrutura do ser humano é o seu caráter autônomo, a responsabilidade por “si” mesmo. É a existência do livre arbítrio, que corresponde à natureza espiritual do homem.

A concepção steiniana busca fundamentar a estrutura do ser, promovendo uma reflexão a respeito do método consciente e reflexivo, e proporcionando compreensão da especificidade no ser humano diante de enorme complexidade da sua essência.

[...] é prerrogativa do homem ter uma dupla experiência de seres humanos, uma interna de outro externa, e que ambas, no entanto, convergem, por sua vez, na unidade de uma única experiência [...]P-

A análise da concepção de Edith Stein permite compreender o ser humano como uma realidade singular, constituída pela união entre corpo, psique e espírito. Essa unidade ontológica confere ao homem a possibilidade de refletir sobre si mesmo, discernir valores e orientar sua vida de modo consciente e livre. Diferente dos demais seres vivos, o homem possui uma interioridade que se expressa no uso da linguagem, na capacidade de projetar o futuro e no reconhecimento de sua própria finitude. A partir da fenomenologia e do diálogo com a tradição filosófica, Stein delineia uma visão de ser humano que supera reducionismos biológicos ou naturalistas, afirmando a centralidade da espiritualidade e da liberdade na definição do especificamente humano.

A proposta steiniana revela-se atual e fecunda para os debates contemporâneos em filosofia, antropologia e ciências humanas, ao reafirmar a dignidade e a singularidade da pessoa. Ao destacar a interioridade, a autonomia e a abertura ao transcendental, a autora oferece instrumentos conceituais para

repensar o homem em sua complexidade e em suas relações comunitárias. Assim, compreender o humano em Edith Stein é reconhecer que a essência da pessoa se manifesta não apenas na dimensão biológica ou psíquica, mas sobretudo no exercício da liberdade e na responsabilidade pelo próprio existir. O estudo, portanto, evidencia a relevância da filosofia steiniana como contribuição indispensável para a reflexão sobre a condição humana.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 6^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012, p. 688.
- ARISTÓTELES - Vida e obra - Coleção os Pensadores, livro I., 1999.
- BAVARESCO, G. O conceito de pessoa em Edith Stein. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Filosofia. 2017.
- FOLSCHELD, D.; WUNENBURGER, J. J. *Metodologia Filosófica*; tradução Paulo Neves. 3^a ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 155-213. (Ferramentas).
- KUSANO, M. B. *A antropologia de Edith Stein: entre Deus e a filosofia*. São Paulo: Ideias & Letras, 2014.
- JÚNIOR, A. G. C; MAHFOUD, M. A relação pessoa-comunidade na obra de Edith Stein. Memorandum: Memória E História Em Psicologia, v. 11, p. 8-27, 2006.
- MAHFOUD, M.; SAVIAN FILHO, J. (orgs). *Diálogos com Edith Stein: Filosofia, psicologia, educação*. São Paulo: Paulus, 2017.
- SBERGA, A. A., *A Formação da Pessoa em Edith Stein: um percurso de conhecimento do núcleo interior*. São Paulo: Paulus, 2014. (Coleção filosofia em questão).
- STEIN, E. *A ciência da cruz: estudo sobre São João da Cruz*. 2^a ed. (D. Beda Kruse, Trad.). São Paulo: Loyola, 1999 (Original de 1942, publicação póstuma em 1950).
- _____. *A estrutura da pessoa humana*. Tradução minha. Título original da obra: _____. *Der Aufbau der menschlichen Person*. In: *Edith Steins Werke*, vol. XVI. Gelber L.; Linssen M. (org.). Freiburg. i. Br.: Verlag Herder, 1994.
- _____. *La struttura della persona umana*. Presentazione di Angela Ales Bello. Traduzione dal tedesco di Michele D'Ambrìa. Roma: Città Nuova Editrice, 2000.

CAPÍTULO 07

ENTRE LETRAS E DESAFIOS: A PSICOPEDAGOGIA DIANTE DAS DIFICULDADES DE ALFABETIZAÇÃO

Jamile Cristina Tosetto¹; Charlyan de Sousa Lima²

¹Professora Efetiva de Educação Especial no município de Joaçaba – Santa Catarina; Especialista em Psicopedagogia Institucional Pela Universidade Federal de Santa Catarina; Especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci; Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci; Licenciada em Educação Especial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Pedagoga pela Universidade do Estado de Santa Catarina. ² Orientador da pesquisa. Doutor em Ciência: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

RESUMO:

O objetivo desse ensaio acadêmico foi analisar como a psicopedagogia, por meio de sua abordagem integrativa e interdisciplinar, contribui para identificar e intervir nas dificuldades de alfabetização, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. O psicopedagogo deve ser um mediador entre a escola e a família. Instruindo com estratégias diferenciadas que auxiliam no processo de leitura e escrita, visando criar um ambiente inclusivo e emancipador para os estudantes. A alfabetização vai além do processo individual de aquisição de conhecimento; ela envolve aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Alfabetizar é o alicerce para o desenvolvimento contínuo da aprendizagem. É um compromisso conjunto entre educadores, familiares e especialistas. Conclui-se que apenas por meio de práticas inclusivas, suporte emocional e metodologias pedagógicas adaptadas será viável assegurar que todas as crianças tenham acesso ao aprendizado e ao desenvolvimento integral, contribuindo para um futuro mais justo e inclusivo.

Palavras-chave: Comportamento. Desafio. Letramento.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia oferece uma abordagem integrativa que considera os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do processo de aprendizagem. Como campo interdisciplinar, ela combina conhecimentos da psicologia, pedagogia e neurociências para compreender e intervir, de maneira individualizada nas dificuldades que afetam a alfabetização.

O psicopedagogo atua como um elo entre a escola e a família, promovendo o diálogo e a colaboração. Ele orienta os professores a compreenderem melhor as dificuldades de alfabetização e adotarem práticas inclusivas, além de fornecer estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas em sala de aula. E também auxilia os pais a criarem um ambiente estimulante em casa, onde a criança se sinta apoiada e estimulada.

Ao identificar sinais de dificuldades de alfabetização ainda na educação infantil, a psicopedagogia pode prevenir que esses problemas se agravem. A psicopedagogia começa com a avaliação diagnóstica, um processo que permite identificar as dificuldades específicas enfrentadas pelo aluno. A intervenção precoce permite trabalhar habilidades como a consciência fonológica, dificuldades de memória, problemas de atenção, vocabulário e coordenação motora fina antes que a criança enfrente os desafios da leitura e escrita, ou mesmo questões emocionais que impactam o aprendizado. Ao realizar essa análise detalhada, o psicopedagogo consegue traçar um plano de intervenção personalizado, voltado às necessidades do aluno.

Em seguida são utilizados métodos e estratégias adaptados às características individuais do estudante. Por exemplo: trabalhar com jogos que desenvolvam a consciência fonológica, de forma lúdica reconhecendo as letras e a formação de palavras. Fazer uso de métodos multissensoriais, promovendo atividades que envolvam estímulos visuais, auditivos e táteis, como o uso de letras em relevo, leitura em voz alta e materiais coloridos. Todo esse processo utiliza técnicas de mediação, em que a criança recebe apoio de um mediador para superar os desafios, sempre com o apoio de um mediador até que adquira autonomia.

As dificuldades de alfabetização impactam frequentemente a autoestima e a motivação dos alunos. A psicopedagogia trabalha para criar um ambiente seguro e acolhedor, onde a criança possa expressar suas emoções sem medo de julgamento. Técnicas de reforço positivo e atividades que destacam os avanços dos alunos ajudam a promover a autoconfiança e a persistência.

A psicopedagogia se destaca-se como uma ferramenta essencial para o processo de alfabetização, pois oferece estratégias que vão além do ensino tradicional, abordando o aluno de forma integral. Ao considerar tanto os aspectos

cognitivos quanto os emocionais e sociais, o trabalho psicopedagógico contribui para que as crianças superem suas dificuldades e desenvolvam habilidades de leitura e escrita de maneira efetiva e significativa. Essa abordagem personalizada não apenas promove o aprendizado, mas também transforma o processo de alfabetização em uma experiência positiva e emancipadora.

METODOLOGIA

Os transtornos e dificuldade de aprendizagem afetam a capacidade de crianças e adultos de adquirir habilidades acadêmicas básicas, como leitura e escrita.

As dificuldades de aprendizagem referem-se a barreiras que dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Elas podem surgir devido a fatores externos, como problemas emocionais, métodos de ensino inadequados, ou condições sociais, como a baixa estimulação cognitiva no ambiente familiar. Essas dificuldades podem ser superadas ou minimizadas com intervenções pedagógicas e um ambiente de apoio adequado.

Geralmente, essas barreiras podem ser superadas com intervenções específicas, sendo influenciadas por métodos de ensino e práticas pedagógicas diferenciadas, encontrando um novo caminho para que a aprendizagem aconteça de forma eficaz.

Já os transtornos de aprendizagem são disfunções neurológicas que afetam diretamente a capacidade de aprender. Estão relacionados ao funcionamento cerebral e, portanto, são condições permanentes, embora possam ser gerenciadas com intervenções especializadas. Os transtornos de aprendizagem apesar de não terem cura, podem ser gerenciados por meio de intervenções especializadas, desenvolvendo estratégias para compensar as dificuldades e alcançar sucesso tanto acadêmico como pessoal.

A chave é o diagnóstico precoce, pois quanto mais cedo forem identificados os transtornos de aprendizagem, melhores serão os resultados de aprendizagem e consequentemente a evolução da criança. A identificação geralmente envolve uma avaliação multidisciplinar que inclui profissionais como psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos e neurologistas.

Os transtornos e dificuldades de aprendizagem são desafios que afetam uma parcela significativa da população escolar. Ao compreender as diferenças entre eles e suas causas, bem como ao implementar estratégias de intervenção e suporte adequadas, é possível melhorar significativamente o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos. A educação inclusiva e o acesso a métodos pedagógicos adaptados são essenciais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades ou transtornos, tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo dos transtornos e dificuldades de aprendizagem é fundamental para compreender a diversidade de perfis educacionais e os desafios enfrentados por crianças e adolescentes no ambiente escolar. Em uma análise crítica, sustentada por referenciais teóricos, é possível debater as limitações do sistema educacional na inclusão desses alunos, além de examinar os impactos de abordagens clínico-pedagógicas sobre esses fenômenos.

Os transtornos de aprendizagem, como dislexia, discalculia e disgrafia, são frequentemente abordados do ponto de vista neurológico, considerando que esses distúrbios estão relacionados a alterações específicas no cérebro que afetam habilidades cognitivas. Vigotski (1984) propõe que o desenvolvimento cognitivo ocorre principalmente através da interação social e cultural, destacando que o processo de aprendizagem não é exclusivamente individual, mas moldado pelo contexto social. Em seu modelo, a linguagem e a interação com pares e educadores têm papel central no aprendizado, o que implica que dificuldades de aprendizagem podem ser influenciadas pelas metodologias e pelo ambiente educacional, e não exclusivamente por fatores biológicos. Essa perspectiva crítica nos leva a questionar o papel da escola, que muitas vezes busca adaptar a criança ao sistema, em vez de adaptar o sistema às necessidades específicas de cada aluno.

A inclusão de alunos com transtornos e dificuldades de aprendizagem é amplamente defendida por políticas educacionais, mas a implementação prática é frequentemente insuficiente. Patto (1990) argumenta que o sistema

educacional ainda reproduz desigualdades, ao tratar os alunos de maneira homogênea e ignorar as diferenças individuais. Embora as escolas possam se comprometer formalmente com a inclusão, muitas vezes isso se restringe à presença física do aluno na sala de aula, sem adaptações pedagógicas adequadas para garantir sua participação plena.

Paulo Freire (1996), com sua teoria da educação libertadora, contribui para a crítica da integração escolar sem transformação. Freire argumenta que a educação deve ser um processo emancipador, permitindo que cada aluno aprenda de maneira significativa, com respeitando suas particularidades. No entanto, ao adotar práticas que apenas normalizam as dificuldades, a escola perde a oportunidade de criar um espaço realmente inclusivo. A crítica se dirige-se, portanto, ao fato de que, na prática, a “inclusão” pode muitas vezes reforçar processos de exclusão, ao não adaptar o ensino às necessidades diversificadas dos alunos.

A rotulação dos alunos com transtornos de aprendizagem é uma prática controversa, pois, embora facilite a identificação de necessidades específicas, também pode limitar o potencial de desenvolvimento dos alunos. Quando uma criança é rotulada com um diagnóstico, como dislexia ou TDAH, por exemplo, ela pode ser tratada de maneira diferenciada, o que frequentemente resulta em expectativas reduzidas sobre suas capacidades.

Thomas Szasz (2001) critica o conceito de "doença mental" como uma construção social que reflete as normas e valores culturais de uma época, em vez de condições objetivamente definidas. Essa perspectiva pode ser aplicada aos transtornos de aprendizagem, questionando a necessidade de diagnosticar e rotular crianças que apresentam padrões de aprendizagem diferenciados. Szasz (2001) sugere que, muitas vezes, estamos patologizando comportamentos que refletem apenas formas alternativas de aprendizagem, em vez de promover estratégias pedagógicas que considerem a diversidade.

A escola deve adotar metodologias pedagógicas que respeitem os diferentes estilos de aprendizagem, valorizando suas habilidades e promovendo o desenvolvimento de todos os alunos, inclusive aqueles com transtornos e dificuldades de aprendizagem.

O contexto social e familiar exerce uma forte influência sobre o desenvolvimento de crianças com dificuldades de aprendizagem, sendo uma variável muitas vezes negligenciada pelo sistema educacional. O apoio da família e da comunidade escolar é essencial para poderem superar barreiras e alcançar o sucesso acadêmico.

O impacto das emoções e das interações sociais no desenvolvimento infantil é estudado por Henri Wallon (1971), que sugere que a relação afetiva com professores e colegas é um fator decisivo na motivação e no aprendizado. Crianças que se sentem acolhidas e apoiadas em seus desafios apresentam maior resiliência e autoconfiança, o que contribui para o enfrentamento das dificuldades. No entanto, se o ambiente escolar e familiar é marcado por expectativas negativas, isso pode levar ao fracasso escolar e ao abandono dos estudos. Assim, a escola deve buscar um diálogo constante com a família, promovendo ações conjuntas para fortalecer o apoio ao aluno.

A análise crítica dos transtornos e dificuldades de aprendizagem revela que as práticas educacionais precisam ser revistas para promoverem, de fato, uma inclusão significativa. O sucesso educacional está intrinsecamente ligado à capacidade do sistema escolar de adaptar-se às necessidades de cada aluno, considerando tanto as especificidades cognitivas quanto os fatores sociais e emocionais. A visão predominante que medicaliza e rotula os transtornos de aprendizagem é limitada e reducionista, pois ignora o potencial transformador de práticas pedagógicas diversificadas.

As políticas de inclusão e as diferentes formas de adaptar os alunos com dificuldades de aprendizagens devem buscar mais do que a inserção formal desses alunos na escola regular: devem promover um processo contínuo de adaptação e inovação nas metodologias e nos recursos pedagógicos. Somente por uma educação que valorize a pluralidade, acolha a diversidade e ofereça apoio constante será possível garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver, independentemente de suas dificuldades.

Ao abordar as dificuldades de alfabetização, é comum encontrar uma vasta literatura e estudos dedicados ao tema, que exploram as causas e possíveis intervenções pedagógicas. Muitos desses estudos buscam identificar

fatores que dificultam o processo de alfabetização, variando desde questões sociais e emocionais até transtornos de aprendizagem específicos. Entretanto, uma análise crítica dessa literatura revela alguns pontos de controvérsia e lacunas importantes.

As causas dessas dificuldades recaem frequentemente em duas abordagens principais: fatores extrínsecos, como métodos de ensino e condições sociais, e fatores intrínsecos, como transtornos neurológicos ou dificuldades cognitivas específicas. Esses trabalhos são essenciais, pois oferecem visões complementares sobre o problema e abrem caminhos para intervenções mais eficazes. Contudo, nesse trabalho serão abordados apenas os fatores extrínsecos.

Muitos problemas na alfabetização resultam de práticas pedagógicas desatualizadas ou da falta de formação continuada dos professores. As políticas educacionais nem sempre garantem o acesso a métodos de ensino eficazes e adaptados, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Analisando a qualidade dos currículos e da formação dos docentes em relação às necessidades atuais da alfabetização.

A influência do contexto socioeconômico e cultural, embora muitas vezes seja analisada de forma superficial. O fracasso escolar pode ser um produto de desigualdades sociais e estruturais, onde a escola, em vez de compensar essas desigualdades, pode reforçá-las.

Ao identificar causas das dificuldades de alfabetização, é necessário articular políticas educacionais que considerem o contexto social, a formação docente, e as necessidades individuais dos alunos, reconhecendo que a alfabetização é um processo complexo e multifacetado. Dessa forma, é fundamental uma perspectiva integradora e crítica para que as causas sejam compreendidas e abordadas de forma mais eficaz.

Alfabetizar permite que as pessoas tenham capacidade em realizar tarefas diárias com independência, como ler instruções, identificar placas e local, compreendam e utilizem informações importantes que auxiliem e mantém a pessoa bem informada sobre o mundo que a cerca.

Saber ler e escrever permite que as pessoas se mantenham informadas, além de lhes dar autonomia e capacidade em tomar decisões com bases e fatos e informações.

Quando a alfabetização não ocorre no momento certo, os alunos tendem a ter dificuldades em acompanhar os conteúdos em sala de aula. A alfabetização é a base para o aprendizado em todas as disciplinas, e atrasos nesse processo podem gerar desafios acumulados, além de que isso pode interferir no desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

A leitura é base para a interpretação e compreensão de textos e problemas em diversas matérias. Quando o aluno não consegue ler adequadamente, ele apresenta dificuldades em interpretar questões e relacionar diferentes conceitos. Isso afeta diretamente o aprendizado de novos conteúdos.

A dificuldade em aprender pode levar a desmotivação e desinteresse, os alunos podem evitar participar das aulas, deixar de fazer atividades e até mesmo apresentar comportamento desafiador ou opositor como uma forma de mascarar sua dificuldade. Além de tudo, essa dificuldade limita sua autonomia, pois o aluno precisa de alguém para auxiliar na leitura e também na interpretação do que está lendo.

Ler em voz alta para as crianças, por exemplo, auxilia os pequenos a compreenderem e expressarem melhor as suas emoções; histórias e personagens oferecem modelos de comportamento e resolução de conflitos, promovendo a empatia e a compreensão das emoções alheias. Ainda segundo Soares:

“Colocando o foco na aprendizagem, para a partir dele definir o ensino, conhecer e acompanhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, dos 4 aos 8 anos, com atenção permanente ao que elas já sabem e ao que já são capazes de aprender. E aprendem mais cedo e mais rapidamente do que em geral se espera.” (SOARES. p. 12).

Além disso, a alfabetização contribui para a construção da autoestima e da confiança das crianças. Ao aprenderem a ler e escrever, os alunos desenvolvem um senso de competência e independência, o que é crucial para a sua motivação e sucesso escolar futuro, promovendo o gosto pela aprendizagem, tornando as crianças mais curiosas e engajadas em suas atividades escolares. Esse interesse pelo aprendizado é essencial para a formação de hábitos de estudo que as acompanharão por toda a vida.

Soares discute a importância do letramento familiar no processo de alfabetização. A autora ressalta que a falta de interação da família com práticas de leitura e escrita pode limitar a exposição da criança ao universo letrado, prejudicando seu progresso escolar. Destaca ainda que a interação no ambiente familiar, por meio de práticas de leitura e escrita, influencia diretamente o desenvolvimento da criança no universo letrado. A ausência desse estímulo pode dificultar a inserção da criança no contexto escolar, limitando seu progresso.

"O letramento começa na família, na vivência das práticas sociais de leitura e escrita que introduzem a criança no universo da cultura escrita. A ausência dessas práticas pode resultar em uma defasagem significativa quando a criança inicia sua trajetória na escola." (SOARES, 2003, p. 47)

As práticas sociais de leitura e escrita vivenciadas no contexto familiar introduzem a criança no universo da cultura escrita, preparando-a para o aprendizado formal na escola. Quando essas práticas estão ausentes, a criança pode enfrentar barreiras significativas em sua alfabetização e em sua inserção no ambiente escolar.

Quando uma criança cresce em um ambiente rico em estímulos letrados, ela desenvolve não apenas habilidades técnicas, mas também uma compreensão mais ampla do papel da leitura e da escrita em seu dia a dia. Por outro lado, a ausência desses estímulos pode criar uma lacuna que dificultará o processo de alfabetização, já que a criança terá menos referências e menos familiaridade com o sistema de escrita ao ingressar na escola.

Entre as dificuldades mais comuns na alfabetização estão os problemas com a consciência fonológica, a dislexia, as dificuldades de atenção e os problemas de linguagem. Cada uma dessas dificuldades pode manifestar-se de diferentes maneiras, afetando a capacidade da criança de reconhecer sons, formar palavras, compreender textos e expressar ideias por escrito.

De acordo com Sebra, (2011. p.314):

"... é recomendada a inclusão de atividades do método fônico. Os professores são incentivados a desenvolver habilidades de rima, segmentação fonêmica e discriminação de sons e a ensinar as relações entre as letras e os sons."

Estimular a consciência fonológica é algo que auxilia muito, pois se refere à capacidade de reconhecer e manipular os sons das palavras. Crianças com

dificuldades nessa área podem ter problemas para identificar rimas, separar palavras em sílabas ou reconhecer sons iniciais e finais. Essa habilidade é muito importante para que a leitura e a escrita se desenvolvam de forma significativa.

Dificuldades na linguagem oral, como problemas de articulação, vocabulário limitado, ou dificuldades na compreensão de instruções verbais, também podem afetar o processo de alfabetização. Crianças com essas dificuldades podem ter problemas para associar sons a símbolos ou para formar palavras e frases corretas.

As dificuldades de aprendizagem na alfabetização podem ter diversas causas, incluindo fatores genéticos, neurológicos, ambientais e emocionais. Algumas crianças podem ter uma predisposição genética para dificuldades como a dislexia, enquanto outras podem ser afetadas por condições neurológicas que impactam a memória ou o processamento de informações.

Além disso, fatores ambientais, como a falta de estímulos adequados em casa ou na escola, ou experiências adversas na primeira infância, podem contribuir para o desenvolvimento dessas dificuldades. Problemas emocionais, como ansiedade ou baixa autoestima, também podem agravar as dificuldades de aprendizagem, criando um ciclo vicioso que dificulta ainda mais o progresso da criança.

Segundo a teoria de reciclagem neuronal, nossos neurônios não são pré-programados para a aquisição de leitura e escrita, porém isso acontece com base nos estímulos recebidos do ambiente em que estamos inseridos.

Quando a criança aprende que existem letras, que cada letra tem um som diferente, o cérebro começa a fazer conexões sobre essas informações. Os neurônios migram do lado direito para o lado esquerdo do cérebro e surge uma região chamada: forma visual das palavras.

Para melhor ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem na alfabetização, é essencial adotar estratégias de intervenção personalizadas, que considerem as necessidades específicas de cada criança, como fazer uso de métodos que envolvam a visão e a audição, pode ajudar as crianças a internalizarem os conceitos de leitura e escrita. Criar intervenções com foco na consciência fonológica, como jogos de rima, segmentação de palavras e

identificação de sons iniciais e finais, podem ser fundamentais para alunos com dificuldades nessa área.

Por exemplo, a utilização de jogos sonoros; brincadeiras onde a professora diz: agora vamos falar coisas que podem ser usadas na escola com a letra C, lembrando que essa letra tem som de /k/. Ou ainda a brincadeira: Vamos viajar e só podemos levar na mala coisas com a letra M, que tem som de /m/, e cada colega precisa repetir as palavras ditas e acrescentar a sua palavra.

É importante fornecer um ambiente de aprendizagem acolhedor e incentivar a autoestima dos alunos. O apoio psicológico pode ajudar as crianças a lidarem com a ansiedade e a frustração que acompanham muitas vezes as dificuldades de aprendizagem.

Emília Ferreiro (1985), destaca a influência da falta de acompanhamento familiar nas dificuldades de alfabetização, enfatizando que a alfabetização não é um processo que ocorre apenas na escola, mas também no ambiente familiar.

"A criança chega à escola com uma história de interação com a linguagem escrita, que varia enormemente de acordo com o contexto familiar e sociocultural em que foi criada. Essa interação prévia com a linguagem escrita tem um impacto decisivo em como ela enfrentará o processo de alfabetização." (Ferreiro, 1985).

Isso evidencia como o contexto familiar e o estímulo à leitura no lar influenciam diretamente o sucesso ou as dificuldades no processo de alfabetização. Ferreiro aponta que a ausência de estímulos e práticas de leitura no lar pode dificultar o desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita pela criança.

A alfabetização promove o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, estabelecendo as bases para o sucesso escolar e para uma vida plena de oportunidades. Dessa forma, é importante que o aluno tenha acesso a um ambiente rico em estímulos literários desde os primeiros anos de vida. O impacto positivo desse investimento se estende por toda a vida, reforçando a importância de uma alfabetização precoce e eficaz.

Alfabetizar ainda na primeira infância é um processo crucial que serve como base para o desenvolvimento intelectual, emocional e social das crianças. Esse período é marcado por uma plasticidade cerebral elevada, o que torna as crianças particularmente receptivas ao aprendizado de novas habilidades, incluindo a leitura e a escrita. De acordo com Soares: [...] a criança aprende a ler

e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2003. p. 27).

Quanto mais estímulos a criança recebe, mais fácil será absorver a aprendizagem de habilidades para a alfabetização. Alfabetizar também auxilia no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, pois durante os primeiros anos de vida, as crianças estão em pleno desenvolvimento das habilidades de linguagem, e a introdução à leitura e à escrita pode estimular esse processo. A exposição a livros, histórias e jogos de palavras não só enriquece o vocabulário das crianças, mas também ajuda a desenvolver habilidades essenciais de comunicação e compreensão de texto.

Além disso, a alfabetização está associada a uma maior capacidade de pensamento crítico e resolução de problemas. Crianças que são introduzidas à leitura desde cedo tendem a desenvolver melhor a habilidade de raciocinar, fazer conexões entre ideias e interpretar informações de maneira mais eficaz.

A leitura e a escrita são importantes habilidades para serem trabalhadas, visando o desenvolvimento do aluno. Elas são a base para a educação formal e para o aprendizado de novas habilidades, permitindo que a pessoa adquira habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, o que pode levar a melhores oportunidades de emprego e crescimento na carreira.

A alfabetização é um processo fundamental no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, sendo um dos pilares para o sucesso escolar e para a inclusão social. No entanto, muitas crianças enfrentam dificuldades de aprendizagem durante esse processo, o que pode impactar significativamente o seu desempenho acadêmico e a sua autoestima:

[...] não se trata propriamente de ensinar, mas de exercer a mediação da aprendizagem, atuar na zona de desenvolvimento proximal, acompanhando as capacidades disponíveis em cada momento do desenvolvimento da criança, até que ela atinja condições cognitivas e linguísticas para compreender e se apropriar plenamente do sistema alfabético. (Soares, 2022, p. 119)

As dificuldades de aprendizagem na alfabetização são desafios significativos, mas, com intervenções adequadas e apoio constante, as crianças podem superar essas barreiras e alcançar o sucesso acadêmico. É essencial que educadores, a família e especialistas trabalhem juntos para identificar precocemente as dificuldades e implementar estratégias que atendam às

necessidades individuais de cada aluno. A alfabetização é a porta de entrada para um futuro promissor, e garantir que todas as crianças tenham acesso a essa oportunidade é uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo das dificuldades e dos transtornos de aprendizagem na alfabetização, percebe-se que a alfabetização vai além de um processo individual de aquisição de conhecimento; ela é um fenômeno multifacetado que envolve aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Na busca pela compreensão das causas dessas dificuldades, é essencial adotar uma perspectiva crítica, que considera tanto fatores intrínsecos quanto extrínsecos.

Um dos pontos principais a destacar é a relevância de metodologias pedagógicas adaptativas, que promovam a inclusão significativa e atendam às particularidades de cada aluno. O contexto educacional atual, muitas vezes marcado por práticas homogeneizadoras, precisa ser transformado para realmente acolher as diversidades de aprendizagem e, assim, evitar o fracasso escolar. Segundo Vigotski, a aprendizagem ocorre principalmente pela interação social e cultural, sugerindo que dificuldades de aprendizagem não devem ser vistas apenas sob uma perspectiva biológica, mas também como resultado do ambiente e das práticas pedagógicas adotadas.

A alfabetização, portanto, não pode ser reduzida a métodos universais ou diagnósticos clínicos que, muitas vezes, limitam a capacidade do sistema educacional de responder de maneira adequada. Em consonância com o pensamento de Paulo Freire, a educação deve ser um processo emancipador, capaz de estimular a autonomia e o potencial dos alunos, independentemente de suas dificuldades.

Neste sentido, a escola e a família têm papéis fundamentais. A escola deve oferecer um ambiente de aprendizagem acolhedor e metodologias de ensino diferenciadas, adaptadas às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, a família é um pilar de apoio e deve estar em constante diálogo com a instituição, reforçando o papel das interações afetivas

e sociais, como destaca Henri Wallon, na construção da autoestima e na resiliência dos alunos diante dos desafios.

A alfabetização é o alicerce para o desenvolvimento contínuo da aprendizagem e, para que ela ocorra de forma eficaz, é preciso um compromisso conjunto entre educadores, familiares e especialistas. Somente com práticas inclusivas, apoio emocional e estratégias pedagógicas diferenciadas será possível garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente, construindo um futuro com maior equidade e inclusão. A conclusão é clara: a alfabetização e a educação inclusiva devem ser valores centrais na construção de uma sociedade mais justa e capaz de valorizar a pluralidade de perfis educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CABRAL, Leonor Scliar. **Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização.** 2010. Letras De Hoje, 45(3). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/8119>

DEHAENE, Stanislas. **A aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal.** Letras de Hoje, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 148–152, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/12113>. Acesso em: 25 ago. 2024.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOUSINHO, Renata. **Leitura, escrita e matemática: do desenvolvimento aos transtornos específicos da aprendizagem.** São Paulo: Instituto ABCD, 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

SEBRA, Alessandra Gotuzzo. DIAS, Natália Martins. **Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz.** Rev. psicopedag. vol.28 no.87 São Paulo 2011.

SILVA, Júlia Beatriz Lopes; MOURA, Ricardo José de; WOOD, Guilherme e HAASE, Vitor Gerald. **Processamento fonológico e desempenho em aritmética: uma revisão da relevância para as dificuldades de aprendizagem.** Temas psicol. [online]. 2015, vol.23, n.1, pp.157-173. ISSN 1413-389X.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo, Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2022.

SZASZ, Thomas. **O mito da doença mental: uma crítica à psiquiatria.** Tradução de Lilian de Carvalho. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1965.

VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fonte.

CAPÍTULO 08

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A PSICOPEDAGOGIA NO ALINHAMENTO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Flávio Cezar dos Santos¹; Francieli Petry Rodrigues Pereira²;
Charlyan de Sousa Lima³

¹ Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Psicopedagogia Institucional Pela Universidade Federal de Santa Catarina, e Graduado em Licenciatura em Letras - Habilitação Português e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

² Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus Chapecó, Especialista em Psicopedagogia Institucional Pela Universidade Federal de Santa Catarina.

² Orientador da pesquisa. Doutor em Ciência: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

RESUMO:

A educação pode ser dividida em processos formais e não-formais. A educação formal, embora intencional e sistemática, enfrenta desafios significativos, como as dificuldades de aprendizagem. É nesse contexto que a Psicopedagogia se destaca, funcionando como um campo interdisciplinar dedicado a estudar e intervir nos processos de aprender e ensinar. Este trabalho propõe discutir os desafios que envolvem a alfabetização e o letramento, ao mesmo tempo em que considera o papel fundamental da Psicopedagogia e sua conexão com políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com dados do INEP (2024), apenas 56% das crianças atingem o nível adequado de alfabetização para o 2º ano, evidenciando a urgência deste tema. Enquanto a alfabetização se refere à aquisição do sistema de escrita (habilidade de codificar e decodificar), o letramento está relacionado à capacidade de usar a leitura e a escrita em contextos sociais. O processo é complexo, e a BNCC estipula que a alfabetização deve ocorrer até o 2º ano. As políticas públicas visam garantir a alfabetização das crianças e evitar a repetência nos anos iniciais. No entanto, as escolas enfrentam dificuldades para lidar com esses desafios. A presença de um psicopedagogo nas instituições de ensino é considerada essencial, pois este profissional pode, com sua expertise, mediar as dificuldades de aprendizagem dos alunos de forma personalizada, complementando a prática pedagógica e contribuindo para a melhoria do ambiente educacional.

Palavras-chave: Aprendizagem. Campo interdisciplinar. Educação.

INTRODUÇÃO

A educação abrange os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, no convívio com o outro, no trabalho, organizações da sociedade civil, além de movimentos sociais e manifestações culturais, isto é, ela é promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1996; 1988). Dessa abrangência, ela pode ser caracterizada por dois tipos: a educação formal e a não-formal.

A educação não-formal está relacionada às atividades não formalizadas e sem uma estrutura organizada, como, por exemplo, trabalhos comunitários, movimentos sociais, museus, cinemas, praças, atividades extraescolares, visita à feira, etc.

Diferentemente desse tipo, a educação formal se caracteriza por atividades intencionais de caráter pedagógico, sistematizadas e planejadas, as quais acontecem por intermédio de instituições educacionais, destinadas à aprendizagem específica do conhecimento (Santos, 2019). Também se distingue, segundo Santos (2019, p.34), por possuir “objetivos explícitos, conteúdos, duração de tempo definido, estratégias didáticas, metodologias de ensino e métodos de avaliação determinado, ocorrendo em diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas”.

No meio dessas características, que se relacionam entre si, com profissionais licenciados e qualificados para lidar com as mais diversas situações e demandas existentes no ambiente escolar, ainda há desafios que exigem mais qualificação e especialização para a realização do trabalho.

Um dos desafios tem relação direta com as dificuldades e transtornos específicos de aprendizagem. Tais temas são estudados por profissionais que ou se graduam ou se especializaram em Psicopedagogia.

Com isso, este trabalho tem o objetivo refletir os desafios encontrados no processo de alfabetização e letramento, relacionando o papel da psicopedagogia e as práticas que se alinham às propostas das políticas públicas educacionais. Para isso, buscamos compreender os processos de alfabetização e letramento

e seus desafios encontrados no cotidiano escolar; refletir a contribuição da Psicopedagogia na mediação dos desafios encontrados; e, por fim, investigar como as políticas públicas educacionais mais atuais tratam essa temática.

Tal estudo tem sua relevância devido à realidade atual do nosso país. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), em 2023, 56% das crianças brasileiras das redes públicas alcançaram o nível de alfabetização para o 2º ano do ensino fundamental. São dados preocupantes que nos levam a refletir os documentos que norteiam e orientam a educação básica brasileira.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DOCUMENTOS ORIENTADORES

Esta seção apresenta uma fundamentação teórica e documentos orientadores, com base em três eixos norteadores que se inter-relacionam e que permeiam este trabalho. O primeiro apresenta a alfabetização e letramento, tema sustentado em autores como Magda Soares (2005), Fabiana Giovani (2019), entre outros. O segundo demonstra o papel da psicopedagogia na escola, com base em Bossa (2019) e ABPp (2019). O último eixo discute as políticas públicas educacionais, com contribuições de Libâneo (2016), Vieira (2011) e documentos norteadores, que tratam, dentre outros assuntos, sobre a alfabetização dos estudantes nos anos iniciais.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A partir da relação da área educacional e psicopedagógica, surge um conjunto de desafios que necessita ser abordado e fundamentado. Nesta subseção, discutiremos a compreensão dos processos de alfabetização, incluindo letramento, leitura e escrita.

A abordagem do conceito de alfabetização é complexa e gera inúmeros questionamentos. Um deles é o nosso ponto de partida: o que é alfabetização? Para compreendermos melhor essa problemática, buscamos as contribuições das autoras Magda Soares, Fabiana Giovani, entre outros.

O percurso da alfabetização no Brasil é marcado por quatro grandes movimentos, o primeiro em 1880, o Método João de Deus, o segundo marcado pelas disputas entre os métodos sintéticos e analíticos, o terceiro momento em

meados de 1920 movimentos favoráveis ao método analítico e o quarto pelas propostas de Emilia Ferreiro (Chraim e Maria, 2016).

A alfabetização é vista como um marco significativo, para quem vive em sociedade, ela é o passaporte de entrada a um mundo letrado, cujo funcionamento envolve práticas de leitura e escrita (Giovani, 2019). Segundo essa autora, os primeiros contatos da criança com as letras são questões que envolvem o letramento, deixando evidente que alfabetização e letramento são “duas faces de uma mesma moeda, [...] afinal, alfabetizar – atividade de codificação e decodificação de um código – implica considerar um olhar para o mundo mais amplo da escrita e de seus usos sociais” (Giovani, 2019, p. 6).

Para Soares (2005), a alfabetização é uma tecnologia que manifesta a linguagem humana, envolvendo a escrita alfabética. Além disso, a linguista destaca que o domínio desta tecnologia está relacionado a um conjunto de “conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita” (Soares, 2005, p.24).

Chamamos de alfabetização o ensino e o aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve praticamente os mesmos procedimentos e conhecimentos que explicitamos por meio da atividade de uso dos ideogramas chineses. Mas com uma fundamental diferença: os símbolos do sistema de escrita alfabético-ortográfico (as letras ou grafemas) representam o significante do signo lingüístico (e não seu significado, como no sistema de escrita ideográfico): representam, de modo geral, nesse caso, os sons da língua. (Soares, 2005, p.24)

Ainda, segundo a autora, os processos alfabéticos envolvem conhecimento, o qual está ligado ao verbo aprender, pois “por meio dele, estamos, aqui, querendo designar o que e como o ser humano, dadas determinadas condições, apropria-se do mundo, de seus objetos, de si mesmo” (Soares, 2005, p.33).

Para a autora, esse processo de aprender envolve uma gama de processos psicológicos, que requer do professor a elaboração de estratégias para conhecer o que o aluno já sabe/pensa sobre a escrita e, por conseguinte, a determinação de uma teoria que possibilite a aprendizagem da linguagem escrita. Mesmo que, nessa perspectiva em que os processos de alfabetização

são potencializados, seja evidente que não há uma única teoria da aprendizagem escrita.

Nesse contexto, a autora ainda elenca uma pergunta fundamental: “[...] como a criança aprende a linguagem escrita?” (Soares, 2005, p.35). Refletindo a própria pergunta, apresenta um estudo de caso:

Síntese das principais idéias (sic) que sustentam os estudos sobre a psicogênese da linguagem escrita 1) A criança não começa a aprender a escrita apenas quando entra para escola; desde que, em seu meio, ela entra em contato com a linguagem escrita, começa seu processo de aprendizado. 2) Esse aprendizado não consiste numa simples imitação mecânica da escrita utilizada por adultos, mas numa busca de compreender o que é a escrita e como funciona; é por essa razão que se diz que se trata de um aprendizado de natureza conceitual. 3) Na busca de compreensão da escrita, a criança faz perguntas e dá respostas a essas perguntas por meio de hipóteses baseadas na análise da linguagem escrita, na experimentação de modos de ler e de escrever, no contato ou na intervenção direta de adultos. 4) As hipóteses feitas pela criança se manifestam muitas vezes em suas tentativas de escrita (muitas vezes chamadas de escritas “espontâneas”) e, por isso, não são “erros”, no sentido usual do termo, mas sim a expressão das respostas ou hipóteses que a criança elabora. 5) O desenvolvimento das hipóteses envolve construções progressivas, por meio das quais a criança amplia seu conhecimento sobre a escrita com base na reelaboração de hipóteses anteriores (Soares, 2005, p. 35).

A autora destaca que há diferença entre se apropriar da escrita e a ação de ter aprendido a ler e escrever, pois, “[...] aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua "propriedade" (Soares, 2009, p.39). Além disso, a autora argumenta que existe uma lacuna entre alfabetização e letramento, o indivíduo que é alfabetizado domina a leitura e a escrita, o letrado não se refere somente a leitura e a escrita propriamente dita, mas que consegue realizar o uso social de ambos, que responde propriamente as demandas sociais que surgem no cotidiano.

Como podemos observar, Soares explana que um sujeito letrado é capaz de aplicar a leitura e escrita em contextos sociais diversos, respondendo às exigências sociais relacionadas a essas habilidades, destacando a importância da formação dos sujeitos, pois de fato implica em sua inserção na sociedade.

Compreende-se que esse processo inicia na Educação infantil, em que a criança está inserida e participa de práticas letradas, mas é na imersão ao

primeiro e segundo ano do ensino fundamental que se espera que a criança se alfabetize, sendo nessa etapa a intencionalidade do professor voltada a esse processo (Brasil, 2017).

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2017, p.89-90).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que nos dois primeiros anos de inserção da criança no ensino fundamental a intencionalidade e práxis pedagógica tem seus alicerces na alfabetização e letramento, em que o professor oportunize essa articulação entre a apropriação do sistema escrito e fomentar as habilidades de leitura/escrita e as práticas de letramento.

A apropriação desse sistema de escrita possibilita ao educando se inserir a um mundo novo, surpreendente, com novas oportunidades de travar, construir conhecimentos, se inserir, explorar, conhecer e construir novas culturas letradas, desenvolvendo autonomia e protagonismo (BRASIL, 2017).

Com base nos documentos orientadores, nas ideias dos autores podemos compreender o quanto complexo é o processo de alfabetização. Observamos que, historicamente, foram se constituindo alguns parâmetros preestabelecidos que permitem observar se foi alcançado este processo ou qual percurso ainda necessita ser trilhado pelos professores e alunos, tendo sempre a clareza da importância da práxis pedagógica, que auxilia e potencializa os processos de alfabetização e letramento

PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NA ESCOLA

Numa sociedade cada vez mais complexa, é evidente que a escola se apresenta como um espaço igualmente complexo, com sujeitos com menor e maior grau de facilidade e dificuldade de aprendizagem.

Para tal, o estudo, por meio da área da Psicopedagogia, contribui significativamente para compreender essa demanda cada vez mais frequente no espaço escolar. Nesse sentido, é conveniente tratar o que é a psicopedagogia, a sua origem e o seu campo de atuação. São fatores que contribuem para a compreensão do papel atual desse(a) profissional numa instituição escolar.

Segundo o Conselho Nacional da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp, 2019), a psicopedagogia é uma área de estudo interdisciplinar, ligada à educação à saúde, que se ocupa do processo de aprendizagem humana em distintos âmbitos. Assim, significa admitir, conforme Bossa,

a sua especificidade enquanto área de estudos, uma vez que, buscando conhecimentos em outros campos, cria o seu próprio objeto condição essencial da interdisciplinaridade. Ao admitir essa interseção, não nos resta alternativa senão abandonarmos a ideia de tratar a Psicopedagogia apenas como aplicação da Psicologia à Pedagogia, [...], mas sim na constituição de uma nova área que, recorrendo aos conhecimentos dessas duas, pensa o seu objeto de estudo a partir de um corpo teórico próprio, ou melhor, que busca se formar. (Bossa, 2019, p.23)

Como vemos, essa área do conhecimento se constitui, buscando o seu próprio objeto de estudo. Além disso, ela recorre não apenas à Psicologia e à Pedagogia, mas “à Psicanálise, à Linguística, à Fonoaudiologia, à Medicina [...] e conhecimentos das neurociências”. (Bossa, 2019, p.23).

Dessa forma, a Psicopedagogia surge, por meio do conhecimento dessas áreas, das tentativas de explicação para o fracasso escolar (Bossa, 2019, p.24) e utiliza recursos próprios - instrumentos e procedimentos - para a compreensão do processo de aprendizagem dos sujeitos (ABPp, 2019, p.02).

Conforme Neves (1991, p.12), nos estudos de Bossa (2019, p.26), a Psicopedagogia estuda o ato do que é esse aprender e esse ensinar, “levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, [...], procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade.”

Ainda, sobre a atividade psicopedagógica, no Código de Ética do Psicopedagogo, consta no artigo 3º que tem como objetivos:

- propor ações frente aos processos de aprendizagem e suas dificuldades;
 - contribuir para os processos de inclusão escolar e social;
 - realizar pesquisas científicas no campo da Psicopedagogia;
 - mediar as relações interpessoais nos processos de aprendizagem com vistas à prevenção de dificuldades e/ou à resolução de conflitos.
- (ABPp, 2019, p.02)

Referente ao objeto de estudo da Psicopedagogia, devemos entender os trabalhos que abrangem o processo. Para Bossa (2000), o primeiro refere-se ao clínico, que envolve a relação de um sujeito que possui sua própria história e modo de aprendizagem, procurando compreender outro sujeito e suas dificuldades no não-aprender. O segundo trabalho é de caráter preventivo, “[...] a instituição, enquanto espaço físico e psíquico da aprendizagem, é objeto de estudo da Psicopedagogia, uma vez que são avaliados os processos didáticos-metodológicos e a dinâmica institucional que interferem no processo de aprendizagem” (Bossa, 2000, p. 22). Para a autora, o eixo de trabalho preventivo se divide em outros três níveis: O primeiro busca, desenvolver ações educativas, com o objetivo de diminuir a constância dos problemas de aprendizagem; o segundo nível, é realizar ações que busquem diminuir tratar os problemas de aprendizagem na instalados; o terceiro é eliminar os problemas existentes.

De acordo com Golbert (1985, p.13), nos estudos de Bossa (2019, p.27), o primeiro, de caráter preventivo, “considera o ser humano em desenvolvimento, enquanto educável. Seu objeto de estudo é a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos”. O segundo olhar, conforme Bossa (2019, p.27), citando Golbert (1985, p.13), de caráter terapêutico, considera “a identificação, análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem”.

Assim, o objeto de estudo abrange dois caminhos para a intervenção psicopedagógica. Um que se caracteriza por uma abordagem que busca evitar o surgimento de dificuldades de aprendizagem dos estudantes, aplicando uma ação antes que os problemas se manifestem, qualificando-se como preventiva. Por outro lado, caso o estudante já apresenta uma defasagem no seu desenvolvimento pedagógico (ou cognitivo ou emocional), a intervenção se caracteriza como remediativa, a qual indica ações que buscam corrigir ou minimizar as dificuldades de aprendizagem presentes no sujeito.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Como vimos anteriormente, a instituição educacional - a escola - se caracteriza por uma funcionalidade que exige, entre outros, organização, planejamento e metodologias de ensino e de aprendizagem. Essas características estão intrinsecamente relacionadas e condicionadas às políticas públicas educacionais.

Sejam elas da esfera municipal, estadual e federal, as políticas públicas tratam de ações de governo e se encontram em qualquer nível escolar. Ainda, quando nos referimos a elas,

estamos tratando de ideias e de ações. E, sobretudo, de ações *governamentais* [...]. As políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc." (Vieira, 2011, p.56, grifos do autor)

Essa forma de entender as políticas educacionais como ações de governo serve para mostrar que atinge todos os setores pedagógicos de uma escola. Outro ponto, para compreender as políticas públicas brasileiras, está relacionado às suas modificações, decorrentes de um processo de esfera global.

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento dentro do contexto globalizado, em que "agências internacionais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento" (Libâneo, 2016, p.42), como o nosso.

Essas agências internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), têm se tornado cada vez mais atuantes nas discussões de projetos educacionais e no delineamento de políticas referentes à educação, principalmente nas décadas de 1980 e 1990 (Santos, 2019, p. 52). Além disso, esses organismos têm em comum o conceito de qualidade de educação ligado à mediação, rendimento e indicação da necessidade da instituição de programas

de avaliação da aprendizagem e com apontamentos para condições básicas ao alcance da educação pretendida (Dourado, Oliveira e Santos, 2007).

Dada a abrangência das políticas públicas educacionais existentes no Brasil, que influenciam todos os setores pedagógicos até a sala de aula, relacionamos três concernentes à alfabetização. São elas: Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE), Resolução nº 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, com vigência por 10 anos, apresenta dez diretrizes e vinte metas que buscam a melhoria da qualidade na educação nacional, a erradicação do analfabetismo, a valorização dos profissionais da educação, entre outros objetivos. Ao tratar os anos iniciais, a meta 5 almeja “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” (Brasil, 2014, p. 87). Embora não trate explicitamente da progressão continuada, ele estabelece implementações de medidas pedagógicas “para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014).

No mesmo caminho, a Resolução nº 7, de 2010, aborda as diretrizes curriculares para o ensino fundamental que orientam a organização curricular dos sistemas de ensino. Na seção que trata das articulações e continuidade da trajetória escolar, é apresentada sobre a necessidade de assegurar uma continuidade no percurso de aprendizagens (Brasil, 2010, p.8). Além disso, na mesma Resolução, conforme o artigo 30:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

[...]

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2010, p.8)

Como vimos, devido à natureza do documento normativo, é garantida a aprovação dos estudantes do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, considerando a dificuldade do processo de alfabetização e os efeitos negativos que a repetência pode causar aos indivíduos.

Essas orientações também podem ser observadas na BNCC. Embora tenhamos descrito na subseção Alfabetização e Letramento sobre a relação da Base Nacional e alfabetização, esse documento tem sua relevância, pois é a base do currículo escolar, possibilitando a uniformidade do sistema educacional brasileiro.

A Base Nacional Comum Curricular foi promulgada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta sua implantação, assim como apresenta a sua obrigatoriedade em respeitá-la ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017).

Dessa forma, a BNCC se configura como um documento normativo que determina as competências, as habilidades e as aprendizagens que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Em relação à alfabetização, é definido que a alfabetização deve ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental. Segundo o documento, a alfabetização “deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado” (Brasil, 2018, p.89).

Diante das explanações das políticas públicas educacionais, podemos concluir que os documentos norteadores da educação destacam a necessidade de as crianças estarem alfabetizadas até, no máximo, o terceiro ano do ensino fundamental. Assim, dando continuidade ao processo de aprendizagem, sem reprovações de estudantes, o que poderia prejudicar o seu desenvolvimento, levando em consideração a complexidade desse processo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dedicarmos a leitura dos documentos normativos que orientam o funcionamento da escola, deparamo-nos com diretrizes claras que exigem uma alfabetização de estudantes até os dois primeiros anos do ensino fundamental. Por outro lado, compreendemos com base nos autores que é um processo complexo, e cada criança tem suas especificidades ao percorrer o processo de alfabetização e letramento, nesse viés é perceptível que a realidade da escola se demonstra frágil, diante de desafios significativos do cotidiano, para seguir

tais orientações, visto que demanda de tempo e espaço adequados, profissionais qualificados, como também de profissionais de psicopedagogia, para estarem atuando diretamente com os estudantes.

Além disso, é evidente a importância desse profissional e sua atuação em consonância com a educação escolar, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento do educando. Pois é esse profissional que tem domínio do campo de atuação para lidar com estudantes que apresentam as maiores dificuldades de aprendizagem, trabalhando com ferramentas, métodos, podendo oportunizar um momento individual, movimento esse que raramente acontece no cotidiano escolar, devido a demanda dos alunos, e os desafios cotidianos, essas ações pedagógicas podem sanar tais dificuldades ou as amenizar. Dessa forma compreendemos que a presença desse profissional no dia-a-dia da escola, traz um novo panorama/ cenário no contexto institucional.

REFERÊNCIAS

ABPp. Código de Ética do Psicopedagogo. Disponível em:
<https://www.abpp.com.br/wp-content/uploads/2020/11/codigo_de_etica.pdf>. Acesso em 9 out. 2024.

BOSSA. Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil:** Contribuições a partir da prática. 5.ed. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2019. Disponível em:
<https://www.google.com.br/books/edition/A_Psicopedagogia_no_Brasil/AW_6DwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1>. Acesso em: 09 out. 2024.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil:** Contribuições a partir da prática. 2^a .ed. Porto Alegre. Artes Médicas Sul. 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7962463/mod_resource/content/1/Psicopedagogia.pdf. Acesso em 10 nov. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:
<https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.** Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB. 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3njhz3y6>>. Acesso em: 22 out. 2024.

CHRAIM, Amanda Machado; MARIA, **O ensino e a aprendizagem da língua escrita num viés histórico**: os métodos de alfabetização, os estágios implicacionais e a perspectiva histórico-cultural. In: Maíra de Sousa Emerick de. Alfabetização na perspectiva do letramento : letras e números nas práticas sociais / Organizadores, Everaldo Silveira...[et al.]. – Florianópolis : UFSC/CED/NUP, 2016. Disponível em: <https://pnaic.ufsc.br/files/2016/06/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-na-perspectiva-do-letramento-letras-e-n%C3%BAmeros-nas-pr%C3%A1ticas-sociais.pdf>. Acesso em 01 de out. 2024.

DOURADO, Luiz Fernando, OLIVEIRA, João Ferreira de, SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: Conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <<https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848/3539>>. Acesso em: 30 set. 2024.

GIOVANI, Fabiana. **Coeduca** - O enfoque prático da alfabetização discursivo/ Fabiana Giovani. São Carlos - PNAIC UFSCar, 2019. Disponível em: <https://ead2.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/250546/mod_resource/content/1/rota%20lexical%20e%20fonologica%20estudo.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP, 2024). Brasil atinge patamar de 56% de crianças alfabetizadas. Brasília. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas>>. Acesso em: 27 set. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do Conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v. 46, n. 159, p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/jcp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/>>. Acesso em: 27 set. 2024.

SANTOS, Flávio Cezar dos. **Organização e desenvolvimento da coordenação pedagógica para o acompanhamento do trabalho dos professores**. Dissertação (Mestrado). 2019. 156p. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20681/DIS_PPGPPGE_2019_SA NTOS_FLAVIO.pdf. Acesso em 04 set. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/col-alf-let-01-alfabetizacao_letramento.pdf. Acesso em 09 jul. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 23, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013>. Acesso em: 1 out. 2024.

CAPÍTULO 09

AS EMOÇÕES NO PROCESSO DE AUTORREGULAÇÃO EM CRIANÇAS TÍPICAS E ATÍPICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Aparecida Wolff¹; Charlyan de Sousa Lima²

¹ Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Federal de Santa Catarina.
Professora de Educação Infantil no Município de Lages-SC.

² Orientador da pesquisa. Doutor em Ciência: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

RESUMO:

Este trabalho apresenta uma intervenção psicopedagógica em uma instituição de educação infantil em Lages/SC, com o objetivo de inibir comportamentos hostis e promover o controle emocional em crianças típicas e atípicas. A escola é um espaço de aprendizagens pedagógicas e experiências sociais, tornando-se um contexto favorável para mudar hábitos e transformar atitudes. A intervenção buscou desenvolver o aspecto social e emocional dos educandos, com foco nas emoções e na autorregulação. Participaram 15 crianças de 2 a 3 anos, incluindo uma com TEA e duas aguardando diagnóstico médico. Os resultados apontaram melhorias significativas nos comportamentos de atenção, resolução de problemas e interação social, especialmente no controle emocional. As atividades, como o "Kit Calma" e jogos emocionais, foram eficazes na autorregulação, promovendo um ambiente mais seguro e colaborativo. A pesquisa conclui que intervenções psicopedagógicas focadas em habilidades socioemocionais contribuem para o desenvolvimento integral de crianças na educação infantil, beneficiando especialmente a inclusão de crianças atípicas. A intervenção mostrou-se eficaz em promover um ambiente mais harmonioso e inclusivo, destacando a importância da educação socioemocional na infância, com resultados positivos para o desenvolvimento das crianças e melhoria na qualidade da educação.

Palavras-chave: Autorregulação. Estratégias pedagógicas. Intervenção.

INTRODUÇÃO

Este trabalho discorre sobre a intervenção psicopedagógica realizada em uma instituição de educação infantil na cidade de Lages/SC. Onde as práticas utilizadas objetivaram inibir comportamentos hostis e promover o controle emocional de crianças típicas e atípicas que integram a turma do maternal I. As estratégias usadas no desenrolar desse projeto foram fomentadas na modalidade de pesquisa-ação.

Inicialmente, a criança não possui autonomia para controlar suas emoções, dependendo sempre de um adulto para isso e, muitas vezes, não sabem definir o que estão sentindo. É sabido que a criança passa um tempo significativo na escola, principalmente da Educação Infantil.

Esse período é marcado pelo alto desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas que afetam o ajustamento emocional e a relação interpessoal, bem como por uma maior maleabilidade cognitiva que possibilita alta absorção de conhecimento (Brás & Reis, 2012, p. 135-147).

As instituições de ensino, por terem em seus espaços uma diversidade cultural de seres que interagem constantemente, torna-se o local propício para mediar essas relações, nas suas mais variadas manifestações, sejam de ordem positiva ou, negativa. É comum haver nesses espaços de grande movimentação social diversos conflitos. Cabe ao professor ser o mediador e regulador dessas relações; inferindo práticas que possam ensinar às crianças a lidar com seus sentimentos.

A escola, por ser um local em que perpassam diferentes culturas, torna-se mais do que um espaço de aprendizagens pedagógicas, mas também de experiências sociais, reunindo um contexto favorável para mudar hábitos e transformar atitudes. Considera-se a Educação Infantil como base para o desenvolvimento integral da criança, tendo entre seus objetivos, também, desenvolver o aspecto social e emocional do educando.

A autorregulação emocional é um FATOR-CHAVE no desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças, impactando sua capacidade de lidar com frustrações, resolver conflitos e interagir socialmente.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação, que analisa e intervém no ambiente escolar, propondo estratégias de autorregulação emocional em uma turma de crianças da Educação Infantil em Lages/SC.

Participantes:

Participaram 15 crianças do maternal I, com idades entre 2 e 3 anos, incluindo uma com diagnóstico de TEA e duas aguardando confirmação diagnóstica, selecionadas por apresentarem comportamentos emocionais e sociais que indicavam necessidade de intervenção.

Procedimentos:

Incluíram observação, planejamento e intervenção pedagógica. A coleta de dados foi realizada através de observações sistemáticas feitas por professores regentes e de apoio, registrando comportamentos relacionados à atenção, resolução de problemas e interação social antes e depois das atividades.

Foram empregadas atividades como reconhecimento das emoções, uso do "Kit Calma" (material sensorial), histórias, músicas, circuito de obstáculos e exercícios de relaxamento. A avaliação foi realizada por registros qualitativos e quantitativos para analisar o impacto da intervenção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira infância, que abrange os primeiros seis anos de vida, é uma fase crucial no desenvolvimento humano. Durante esse período, ocorrem transformações no cérebro e no corpo. As emoções começam a surgir nesses primeiros anos, sendo fundamentais para o desenvolvimento psicológico e social da criança. Desde o nascimento, os bebês apresentam expressões emocionais básicas, como o choro, que sinaliza desconforto ou necessidade e o sorriso que, inicialmente reflexivo, se torna uma resposta social em torno de 6 a 8 semanas de vida.

Durante o primeiro ano, as emoções básicas, como alegria, tristeza, raiva e medo, tornam-se mais evidentes. Isso se deve, em parte, à maturação do sistema nervoso e ao desenvolvimento das interações sociais. O vínculo com os cuidadores é essencial, pois é por meio dessas relações que a criança começa a aprender sobre a regulação emocional. Os cuidadores, ao responderem com afeto, segurança e conforto, ajudam a criança a entender e regular suas próprias emoções. "Desde os primeiros meses, as emoções servem como uma linguagem universal entre o bebê e seus cuidadores, facilitando a formação de vínculos e o ajuste emocional inicial da criança" (Papalia & Feldman, 2013, p. 188).

Entre 1 e 3 anos, ocorre o desenvolvimento das chamadas "emoções autoconscientes", como vergonha, culpa e orgulho. Essas emoções dependem de um senso de self (consciência da sua identidade), que começa a se formar à medida que a criança passa a reconhecer-se como um indivíduo distinto dos outros. Nessa fase, a linguagem e a habilidade de imitar comportamentos também contribuem para a compreensão de normas sociais e expectativas, influenciando suas respostas emocionais.

A partir dos 3 anos, com o avanço na capacidade de comunicação, as crianças começam a expressar emoções de forma mais complexa, podendo até mesmo demonstrar empatia e simpatia pelos outros. O desenvolvimento emocional inicial é, portanto, um processo dinâmico e altamente influenciado tanto pela biologia quanto pelo ambiente social, formando a base para o comportamento e o bem-estar emocional na vida adulta.

Alguns estudos sugerem que crianças com baixo nível de regulação emocional têm maiores chances de apresentar comportamentos problemáticos e dificuldades nos relacionamentos interpessoais no futuro; por outro lado, as que têm mais autoregulação têm mais chances de apresentar comportamentos socialmente aceitos e de alcançar um desenvolvimento pleno de suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais que serão importantes ao longo da vida. Em seus estudos Fonseca (2016, p.365-384) afirma:

As emoções como estados mentais, positivos ou negativos, conscientes ou inconscientes, têm assim um impacto muito relevante nas funções cognitivas e executivas da aprendizagem, podem transformar experiências, situações e desafios difíceis e complexos,

em algo de agradável e de interessante, ou pelo contrário, em algo aborrvível, fastidioso, enfadonho ou detestável.

A importância de uma autorregulação bem desenvolvida é clara, uma vez que, é através desse processo que as pessoas moldam suas ações para um bom convívio em sociedade. No caso da autorregulação em crianças, é na fase pré-escolar em que ocorre o aprimoramento e desenvolvimento da mesma, uma vez que as crianças que frequentam creches, jardins-de-infância ou outros ambientes de socialização estão expostas às novas demandas, novas autoridades (professores) e contato com pares (crianças na mesma fase do desenvolvimento que elas).

Dados de vários estudos longitudinais sugerem ligações entre tendências temperamentais iniciais, como inibição comportamental e tolerância à frustração, e desenvolvimentos regulatórios nos níveis de regulação fisiológica, atencional e emocional. Déficits nesses níveis específicos de autorregulação podem estar por trás do retraimento social e da agressão na infância.

A autorregulação emocional para Baptista (2021, p.20) “corresponde a capacidade da pessoa em lidar com emoções aversivas e manter o controle das emoções mesmo diante de situações estressoras e/ou a capacidade para alterar comportamentos.”

A autorregulação envolve várias competências, como a atenção seletiva, controle inibitório e a memória de trabalho. Ela é importante, pois permite à criança controlar seus impulsos e lidar com seus pensamentos e ações.

Crianças típicas geralmente seguem um desenvolvimento emocional esperado para a faixa etária, enquanto crianças atípicas, como aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), podem apresentar desafios adicionais nesse processo.

Segundo Cruvinel (2009, p.12) para que “possa enxergar todo contexto se faz necessário o momento de investigação por meio do diagnóstico assim um dos processos utilizados é a reclamar o que leva a iniciar o diagnóstico”. Assim sendo, ao ouvir diretora, professora de apoio pedagógico e professora regente, algumas queixas foram elencadas como:

1-Período de pandemia que ocasionou muitos atrasos na aprendizagem, pois houve dificuldade com as famílias na recepção das atividades, pouca adesão;

- 2-Falta de estímulos da família na educação de seus filhos;
 3-Vulnerabilidade;
 4-Dificuldade na socialização da criança com TEA na Educação Infantil.

Após uma análise inicial, definimos que as intervenções deveriam focar na quarta queixa: a dificuldade de socialização de crianças com TEA. Com base nisso, foram desenvolvidas estratégias específicas para a turma com o objetivo de promover uma melhor integração social para essas crianças. Essa abordagem permite que as interações sociais sejam aprimoradas por meio de práticas colaborativas e da adaptação das atividades pedagógicas para atender às singularidades de cada criança, fortalecendo, assim, o compromisso com a construção de cada indivíduo (Quadro 1).

Quadro 1. Quantidade de alunos por nota, de 0 a 4 (antes da intervenção)

CATEGORIA	CRITÉRIO	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA
		0	1	2	3	4
ATENÇÃO	Compreende atividades propostas	9	6	0	0	0
	Consegue manter-se focado	2	13	0	0	0
	Demonstra perceber sua capacidade atencional	-	-	-	-	-
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	Experimenta estratégias para desafios	3	11	1	0	0
	Manifesta persistência	1	14	0	0	0
	Demonstra facilidade para resolver desafios	3	12	0	0	0
COMPORTAMENTO SOCIAL	Consegue interagir com colegas	4	10	1	0	0
	Aceita feedbacks negativos	7	7	1	0	0
	Demonstra comprometimento com atividades	3	12	0	0	0
0-Nenhuma melhora		1-Pouca melhora	2-Melhora parcial	3- Melhora	4-Muita melhora	

Fonte: criado pelo autor do trabalho (2024).

O quadro apresenta de forma sintetizada a quantidade de alunos que atingiram cada nota, variando de 0 a 4, conforme seus critérios antes da intervenção (Quadro 1) (criado pelo autor do trabalho, 2024).

Para avaliar o impacto dessas ações, foi aplicado um instrumento avaliativo antes e após as intervenções, permitindo uma análise comparativa dos resultados. Esse quadro é importante para registrar a situação inicial dos alunos em relação à socialização, efetivamente como base para medir o impacto das estratégias aplicadas posteriormente.

Após a intervenção realizou-se uma nova avaliação com a professora da turma e mudanças foram constatadas, como pode ser vistas no Quadro 2 (criado pelo autor do trabalho, 2024).

Quadro 2. Quantidade de alunos por nota (após intervenção).

CATEGORIA	CRITÉRIO	NOTA 0	NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	ALUNOS
ATENÇÃO	Compreende atividades propostas	0	2	5	4	4	
	Consegue manter-se focado	0	2	5	4	4	
	Demonstra perceber sua capacidade atencional	-	-	-	-	-	
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	Experimenta estratégias para desafios	0	0	9	2	4	
	Manifesta persistência	0	0	6	9	0	
	Demonstra facilidade para resolver desafios	0	0	6	7	2	
COMPORTAMENTO SOCIAL	Consegue interagir com colegas	0	1	5	7	2	
	Aceita feedbacks negativos	0	5	1	8	1	
	Demonstra comprometimento com atividades	0	0	5	6	4	
0-Nenhuma melhora		1-Pouca melhora		2-Melhora parcial		3- Melhora	
melhora						4-Muita	

Fonte: criado pelo autor do trabalho (2024).

A síntese desses resultados pode ser constatada no Quadro 2, permitindo a mensuração do impacto das ações interventivas nos três itens avaliados (atenção, resolução de problemas e comportamento social).

Avaliando o Quadro 2, constatou-se uma melhora significativa na atenção dos alunos, especialmente no que diz respeito à compreensão das atividades propostas e à capacidade de manter o foco durante as tarefas. Esses resultados evidenciaram o impacto positivo das estratégias inovadoras no desempenho cognitivo dos participantes.

Além disso, verificou-se um avanço notável na resolução de problemas, com um aumento expressivo na persistência e na habilidade de superar desafios. Esse progresso foi particularmente alcançado em diversos alunos, aumentando o desenvolvimento de competências importantes para o enfrentamento de situações complexas.

Por fim, registrou-se um aprimoramento no comportamento social da maioria dos estudantes, refletido na maior receptividade a feedbacks e na melhoria das interações interpessoais. A dinâmica entre os colegas foi fortalecida, indicando um impacto positivo não apenas no desempenho individual, mas também coletivo.

A seguir, apresentamos os gráficos comparativos que ilustram os dados de Atenção, Resolução de Problemas e Comportamento Social antes e depois da intervenção, onde a eficácia das práticas pode ser avaliada com consistência.

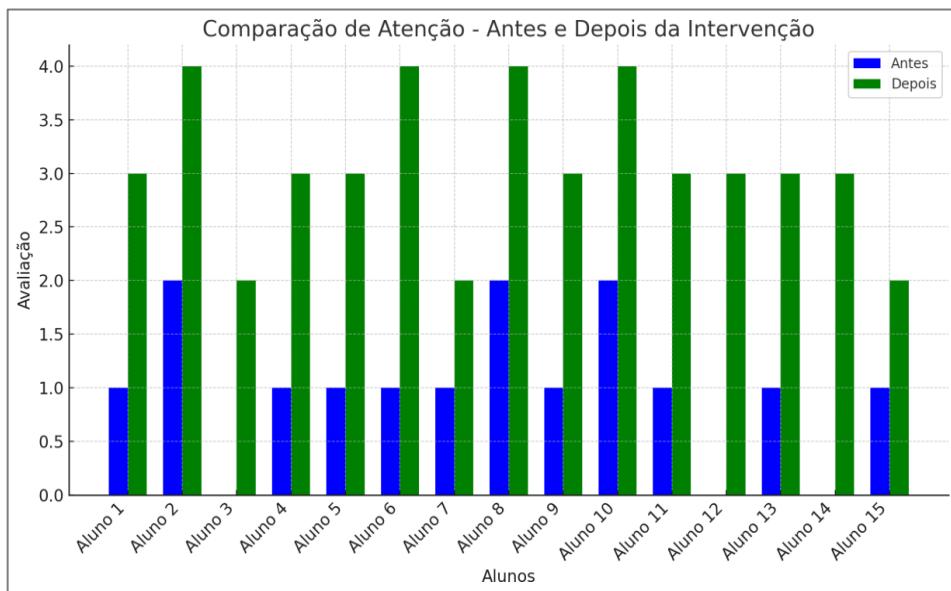
O eixo vertical representa as avaliações, variando de 0 a 4, enquanto o eixo horizontal mostra os estudantes individualmente. As barras azuis declaram as coordenadas recebidas antes da intervenção, ao passo que as barras verdes representam as intenções após a intervenção.

O gráfico 1 compara os níveis de atenção de 15 alunos antes e após uma intervenção específica. Os dados são apresentados em um gráfico de barras agrupadas, com as avaliações feitas em uma escala de 0 a 4.

A maior parte dos alunos apresenta aumento significativo nos níveis de atenção após a intervenção. Alunos como o 4, 8 e 13 apresentam uma melhoria destacada, saltando de avaliações muito baixas (próximas de 0) para os níveis mais altos (próximos de 4).

A intervenção teve um impacto homogêneo, com todos os alunos mostrando melhorias ou mantendo seu desempenho como pode ser observado no Gráfico 1 (Lages, 2024).

Gráfico 1. Comparação de Atenção- Antes e Depois da Intervenção, Lages, 2024.



Fonte: Dados da pesquisa, Lages, 2024.

1. Atenção:

- Antes da intervenção: a maioria dos alunos pontuava entre 0 e 2, ou seja, apresentavam pouca melhora ou melhora parcial nos critérios de atenção. Poucos alunos atingiram as notas mais altas (3 ou 4) em critérios como "compreende atividades", "mantém foco" e "percebe a sua capacidade atencional".
- Depois da intervenção: houve um aumento considerável nas pontuações mais altas. A maioria dos alunos passou a atingir notas 3 ou 4, indicando uma melhora significativa na capacidade de manter foco, compreender as atividades e perceber sua capacidade atencional.

Análise percentual:

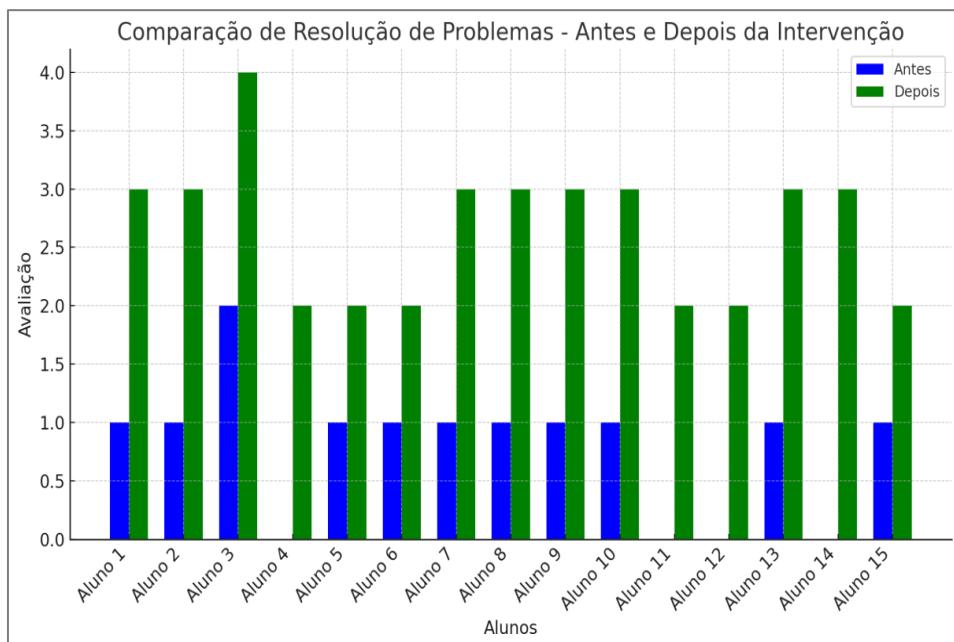
- Compreende atividades: se 10 alunos tinham notas abaixo de 3 antes e 7 passaram a atingir 3 ou mais, isso indica uma melhora de

70% na compreensão das atividades.

- Mantém o foco: uma melhora de cerca de 65% dos alunos, que passaram de uma pontuação inferior para níveis superiores (3 ou mais).

A percepção da capacidade atencional melhorou em 60% dos alunos.

Gráfico 2. Comparação de Resolução de Problemas – Antes e Depois da Intervenção, Lages, 2024



Fonte: Dados da pesquisa, Lages, 2024.

2. Resolução de Problemas:

- Antes da intervenção: muitos alunos demonstravam dificuldades em apresentar persistência e resolver os desafios dos jogos, com grande parte deles pontuando entre 1 e 2.
- Depois da intervenção: observou-se um crescimento expressivo em termos de persistência e na capacidade de resolver os desafios. As notas entre 3 e 4 tornaram-se dominantes, especialmente nas categorias "Manifesta persistência" e "Facilidade para resolver desafios".

Análise percentual:

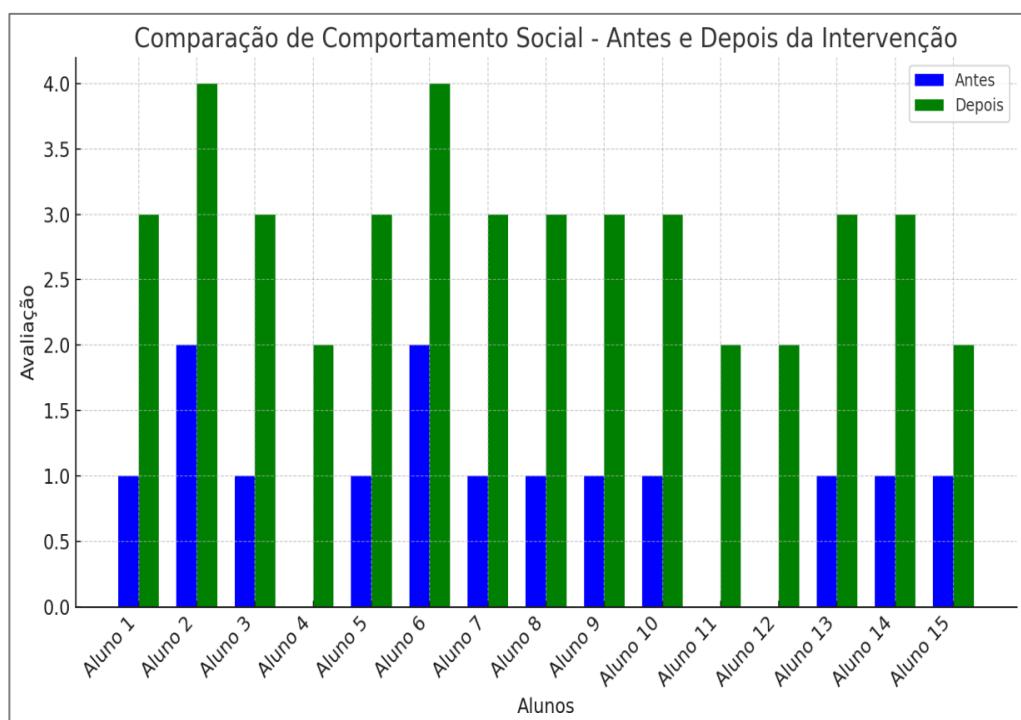
- Persistência: cerca de 75% dos alunos que antes pontuavam abaixo de 3 passaram a demonstrar melhorias significativas, com notas mais altas após a intervenção.
- Facilidade para resolver desafios: houve uma melhora de 80%, com mais alunos atingindo as notas 3 e 4.

A respectiva análise pode ser constatada no Gráfico 2 (Lages, 2024).

3. Comportamento Social:

- Antes da intervenção: Muitos alunos demonstravam dificuldades em aceitar feedback negativo ou em interagir pacificamente com os colegas, com a maioria pontuando abaixo de 3.
- Depois da intervenção: A capacidade dos alunos de aceitar feedbacks e de interagir positivamente aumentou, com a maioria obtendo notas 3 ou 4, indicando um progresso importante nas habilidades sociais.

Gráfico 3. Comparação de Comportamento Social – Antes e Depois da intervenção, Lages, 2024.



Fonte: Dados da pesquisa, Lages, 2024.

Análise percentual:

- Aceitação de feedbacks: aproximadamente 70% dos alunos demonstraram melhora significativa, passando a aceitar melhor os feedbacks após a intervenção.
- Interação com os colegas: a capacidade de interação social melhorou em 60% dos alunos, que passaram de pontuações baixas para níveis mais elevados.

A intervenção teve um impacto positivo geral em todos os aspectos analisados. A atenção melhorou em até 70% dos alunos em diversos critérios, enquanto a resolução de problemas mostrou melhorias de até 80%. Já o comportamento social também teve avanços consideráveis, com até 70% dos alunos demonstrando evolução.

Os gráficos anteriores indicaram avanços no comportamento social dos alunos, como aceitação de feedback e interação com os colegas, além de melhorias na atenção e na resolução de problemas.

Antes da intervenção, muitas das crianças tinham dificuldade em lidar com críticas ou em interagir de maneira cooperativa. Após a intervenção, observou-se um aumento nas pontuações desses aspectos, sugerindo que as estratégias adotadas também tiveram um impacto positivo nas habilidades sociais. Baptista et al. (2021, p. 20 - 21) salienta que ,

No que tange especificamente às crianças, a compreensão e a utilização de estratégias de autorregulação emocional, sobretudo àquelas que se direcionam a gestão da ansiedade e de sintomas depressivos, são essenciais para o desenvolvimento adaptativo, das funções cognitivas, da competência social e para a percepção de bem-estar dos alunos em idade escolar [...].

Isso mostra a importância das habilidades socioemocionais para o desenvolvimento global das crianças, com base em atividades que ligam a regulação emocional ao comportamento social. Crianças que aprendem a lidar com frustrações e a aceitar críticas tendem a desenvolver relações sociais mais saudáveis e a se adaptar melhor ao ambiente escolar, favorecendo uma aprendizagem mais eficaz.

1. Melhorias na Atenção

Os dados indicam uma melhora significativa nos níveis de atenção dos alunos após a intervenção. A maioria dos alunos apresentou pontuações mais altas na fase "depois", com alguns passando de níveis baixos de 1 ou 2 para 3 ou 4. Esse aumento reflete que as estratégias utilizadas na intervenção foram eficazes em promover a capacidade de foco e a manutenção da atenção durante as atividades.

Essa melhora pode ser discutida com base em teorias de desenvolvimento infantil que destacam a importância de intervenções direcionadas para a autorregulação, especialmente em idades precoces. Programas de treinamento de habilidades socioemocionais, jogos de atenção e atividades de controle de impulsos, podem ajudar as crianças a desenvolver mecanismos internos para regular suas emoções e focar nas tarefas.

2. Impacto na Resolução de Problemas

Os resultados do gráfico específico de resolução de problemas sugerem uma melhoria consistente nas habilidades de resolução de desafios. A persistência dos alunos em enfrentar dificuldades e a flexibilidade em tentar novas estratégias aumentou após a intervenção, indicando que os métodos utilizados não apenas melhoraram a atenção, mas também promoveram habilidades práticas de resolução de problemas.

Isso pode ser particularmente relevante ao discutir a relação entre autorregulação e desempenho acadêmico. Quando as crianças desenvolvem a capacidade de se autorregular emocionalmente, elas se tornam mais resilientes frente a obstáculos, o que pode se traduzir em um melhor desempenho em tarefas complexas e um maior engajamento escolar.

3. Evolução no Comportamento Social

Além das melhorias na atenção e na resolução de problemas, os gráficos anteriores indicaram avanços no comportamento social dos alunos, como aceitação de feedback e interação com os colegas. Antes da intervenção, muitos alunos tinham dificuldade em lidar com críticas ou em interagir de maneira cooperativa. Após a intervenção, observou-se um aumento nas

pontuações desses aspectos, sugerindo que as estratégias adotadas também tiveram um impacto positivo nas habilidades sociais.

Crianças que aprendem a lidar com frustrações e a aceitar críticas tendem a desenvolver relações sociais mais saudáveis e a se adaptar melhor ao ambiente escolar, favorecendo uma aprendizagem mais eficaz.

Os dados reforçam a importância de incluir atividades que não apenas visem o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional, propondo que currículos de educação infantil incorporem regularmente práticas que promovam a atenção plena, o autocontrole e as habilidades sociais. Seguindo esse contexto, Tessaro e Lampert (2019,p.2)

Intervenções através de atividades lúdicas, reflexivas e vivenciais podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades referentes à inteligência emocional na escola. Para tanto, o elemento fundamental para o bom funcionamento do grupo deve ser a construção de fortes vínculos.

Em resumo, a citação sugere que intervenções estruturadas, que promovem a interação e o desenvolvimento emocional, podem potencializar o ambiente escolar como um espaço de crescimento integral, favorecendo a criação de laços interpessoais duradouros e benéficos para o desenvolvimento global dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, a atuação do psicopedagogo na instituição infantil foi de remediação, pois o problema (queixa) já existia. Durante o processo levantaram-se reflexões distintas como a forma de se aplicar as intervenções, cujas inferências necessitam ser um processo contínuo e não esporadicamente para que se obtenha uma melhor eficácia.

Ás vezes, a prática não corresponde à teoria pela forma como é aplicada e, não por estar errada. Fato evidenciado durante a aplicação da intervenção, onde houve a necessidade de alterar o cronograma. Embora os resultados sejam promissores, é importante reconhecer limitações, como o tamanho da amostra e a duração da intervenção.

Em resumo, os dados indicam que intervenções focadas na autorregulação emocional e habilidades socioemocionais têm potencial para

melhorar significativamente aspectos da atenção, resolução de problemas e comportamento social em crianças na educação infantil. Esses achados são valiosos para educadores e formuladores de políticas educacionais que buscam promover um desenvolvimento integral nas primeiras etapas da vida escolar.

Finaliza-se essa prática com a sensação de que algo mais poderia ser realizado, mas com a consciência de que, por meio das práticas aplicadas, mudanças significativas foram notadas na turma. Observou-se uma maior socialização entre as crianças, com as que apresentam TEA mais integradas ao grupo. Além disso, o número de ocorrências de agressões e as mortes se tornaram raras. Os materiais confeccionados também desempenharam um papel crucial, garantindo apoio emocional aos educandos, especialmente a caixa com o Kit Calma, amplamente utilizada.

Destaca-se que as ações psicopedagógicas inovadoras não focaram na patologia em si (TEA), mas nos aspectos que favorecem a aprendizagem e a integração social das crianças. Essa abordagem, focada no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, reforça o impacto positivo das práticas na dinâmica da turma, promovendo um ambiente mais harmonioso.

Há muito a se explorar com relação ao tema, inúmeras possibilidades de ações que podem ser utilizadas, porém, é necessário um tempo maior para serem aplicadas. Dessa forma se poderia até obter um resultado com mais impacto, atingindo de forma unânime os objetivos almejados. Sugere-se a realização de estudos adicionais com grupos maiores e um acompanhamento longitudinal para avaliar a manutenção dos efeitos ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

- ALMANSAN, A. D. & Álvaro, T. L. A. (2006). **A importância do senso de limites para o desenvolvimento da criança.** Rev. Eletrônica e Científica de Psicologia, (7).
- ARAUJO, de B. G. & Sperb, M. T. (2009). **Crianças e a construção de limites:** Narrativas de mães e professoras. Psicologia em Estudo, 14 (1), 185-194.
- Bardin, L. (2009). Análise de Conteúdo (L.A. Reto & A. Pinheiro, trad.). Lisboa, Portugal: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BAPTISTA, Makilim Nunes; OLIVEIRA, Katya Luciane de; BELUCE, Andréa Carvalho; PEIXOTO, Evandro Moraes. **Depressão, ansiedade, autorregulação emocional, percepção do suporte social e familiar em escolares.** *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, vol. 9, núm. 1, pp. 18-28, 2021 Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

BRÁS, T. A., & Reis, S. C. (2012). **As aptidões das crianças em idade pré-escolar.** *Journal for Educators, Teacher and Trainers*, 3(1), 135–147. Recuperado de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/27271/vol03_10_jett_bras_reis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Calkins, S. D. (2009). **The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies.** In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 261-284). New York: Guilford Press.

CRUVINEL, Leiliana Cabral de Oliveira. **A prática psicopedagógica como alicerce para a superação das dificuldades de aprendizagem.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia) – Instituto Educacional Pinheiros, 2009.

FONSECA, Vitor da. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica.** *Rev. psicopedag.*, 2016, vol.33, no.102, p.365-384. ISSN 0103-8486

GARIÉPY G, Honkanemi H, Quesnel-Vallée A. **Social support and protection from depression: systematic review of current findings in Western countries.** *British Journal of Psychiatry*. 2016;209(4):284-293. doi:10.1192/bjp.bp.115.169094

LEÓN, Camila Barbosa Riccardi. **Programa de intervenção de autorregulação (PIPA): Desenvolvimento e efetividade em crianças pré-escolares.** 2019, São Paulo. Tese (Pós-graduação Stricto Sensu em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiterina Mackenzie, São Paulo, 2019 (<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle...>)

LINHARES, Maria Beatriz Martins; MARTINS, Carolina Beatriz Savegnago. **O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças.** *Estud. psicol.* (Campinas), Campinas , v. 32, n. 2, p. 281-293.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de, **Educação infantil: fundamentos e métodos.** (Coleção docência em formação. Série educação infantil) São Paulo : Cortez, 2013.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin (Colab.). **Desenvolvimento Humano.** 12^a ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento humano*. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013. SKINNER, B. (1978). **O comportamento verbal**. São Paulo: Cultriz.

SKINNER, B. (1974). **About behaviorism** New York: Alfred Knopf.

TESSARO, Fernanda; LAMPERT, Cláudia Daiane Trentin. **Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência**. Revista Educação e Sociedade, v.23, <https://doi.org/0000-0002-4685-8382>. Publicado em: 04 Nov 2019.

VEIGA, F., & Fernandes, A. (2012). **Autorregulação em crianças do jardim-de-infância**: adaptação da escala Teacher Ratings of Behavioral Self-regulation in Preschool Children. In actas do 12.º Colóquio de Psicologia e Educação. Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação. ISPA.

ZENI, T. M. (2012). **A Construção de limites através dos vínculos afetivos**. Monografia de conclusão do Curso da Graduação em Pedagogia. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUI.

CAPÍTULO 10

ATIVIDADES LÚDICAS: RECONHECIMENTO DE POTENCIALIDADES E LIMITES DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO - SP

Thalita Maria de Assis Chiaravalloti¹; Charlyan de Sousa Lima

¹ Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Federal de Santa Catarina

² Orientador da pesquisa. Doutor em Ciência: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

RESUMO:

Este artigo apresenta os resultados de uma intervenção psicopedagógica realizada com cinco crianças de uma escola pública de São José do Rio Preto. O estudo teve como objetivo analisar os efeitos do desenvolvimento de habilidades socioemocionais na educação infantil, por meio de atividades lúdicas, e demonstrar como tais práticas podem contribuir para a redução de comportamentos agressivos e para a criação de um ambiente escolar mais colaborativo. Os achados reforçam a importância de integrar práticas socioemocionais ao currículo escolar, promovendo o autoconhecimento, a empatia e a convivência harmoniosa entre os alunos.

Palavras-chave: Criança, Socioemocional, Habilidade.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento de competências socioemocionais, especialmente no que se refere ao autocontrole, à convivência em grupo e à capacidade de lidar com frustrações. No entanto, desafios como o não cumprimento de regras e dificuldades para gerenciar conflitos e emoções negativas podem comprometer o ambiente escolar e o desenvolvimento integral das crianças. Em 2023, na turma da 2^a etapa E, composta por 25 alunos de 5 e 6 anos, observaram-se dificuldades frequentes

na regulação emocional, resultando em episódios recorrentes de agressões verbais e físicas inadequadas para a faixa etária.

Diante dessa realidade, uma reunião realizada em abril de 2024 entre a escola e as famílias discutiu a necessidade de colaboração mútua para criar um ambiente mais seguro e acolhedor, reduzindo a exposição a comportamentos agressivos e linguagem imprópria. As famílias se mostraram receptivas e prontas a apoiar iniciativas que favorecessem o desenvolvimento emocional das crianças. A partir desse diálogo, foi planejada uma intervenção focada no desenvolvimento do autocontrole e da autorregulação emocional, com o objetivo de oferecer aos alunos oportunidades para compreender e expressar seus sentimentos, reconhecer os próprios limites e desenvolver estratégias para minimizar comportamentos agressivos. De acordo com Fonseca (2016,p.30) “para aumentar a competência social é preciso compreender como é que a competência emocional permite às crianças mobilizar recursos pessoais e ambientais, para se relacionar com os seus pares”. Com base em tais informações, a intervenção foi direcionada, principalmente, para as crianças que apresentavam comportamentos agressivos com maior frequência, e foi estruturada em atividades lúdicas que promoviam a expressão emocional, a cooperação e o respeito ao próximo. A proposta tinha como objetivo não apenas reduzir comportamentos inadequados, mas também favorecer um ambiente de convivência mais harmonioso e colaborativo na sala de aula.

Este artigo apresenta a experiência dessa intervenção psicopedagógica e as etapas implementadas, refletindo sobre os resultados observados e os impactos no comportamento e desenvolvimento emocional e social das crianças participantes. A partir dessa análise, busca-se contribuir para o debate sobre a importância das práticas de regulação emocional na educação infantil e o papel dessas intervenções para a construção de ambientes educativos mais saudáveis e inclusivos

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa com o objetivo de analisar os efeitos de uma intervenção voltada para o desenvolvimento de competências

socioemocionais em crianças da educação infantil. O foco esteve em vivências lúdicas que promoveram a interação, o autoconhecimento e a regulação emocional das crianças participantes.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Pinochio, localizada no bairro São Francisco, zona sul da cidade de São José do Rio Preto, estado de São Paulo. A instituição atende 200 alunos de educação infantil, divididos em seis turmas de primeira etapa e cinco turmas de segunda etapa. Fundada em 13 de junho de 1988, a escola passou por diversas adaptações ao longo de sua história, mantendo uma estrutura funcional que inclui recepção, salas administrativas, sala dos professores, cozinha, lavanderia, três parques externos, sete salas de aula, sala de leitura, sala de informática, refeitório, pátio e banheiros para alunos e funcionários. O corpo docente é composto por 14 professoras, além de diretora, coordenadora, e uma equipe de apoio pedagógico e operacional. A rotina da escola é organizada para evitar conflitos entre turmas, sem intervalos comuns, e os momentos de interação são previamente planejados. Destacam-se as atividades de sexta-feira, onde são realizadas brincadeiras cantadas e apresentações que promovem a integração entre os alunos.

A intervenção foi realizada com uma turma de 25 alunos da segunda etapa da educação infantil, com idades entre 5 e 6 anos. Dados coletados junto às professoras e gestoras indicaram que a turma enfrentava dificuldades de relacionamento interpessoal, com relatos frequentes de comportamentos agressivos, dificuldades na expressão verbal e problemas em lidar com frustrações. Tais desafios comprometeram o ambiente escolar, criando um cenário propício para a implementação da intervenção. A escola já abordava a educação socioemocional desde 2021, por meio de propostas coletivas, integradas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Foram selecionados cinco alunos com maior dificuldade em gerenciar conflitos e expressar emoções de forma não agressiva. Os encontros ocorreram durante quatro semanas, duas vezes por semana, com duração de 25 minutos cada. As atividades foram realizadas em diferentes espaços da escola, como pátio, parquinho, sala de leitura e sala de aula, garantindo um ambiente variado e estimulante.

Para avaliar o impacto da intervenção, aplicou-se a Escala Perfil de Competências Emocionais (PEC-BR) no início e ao término das atividades visto que tal instrumento consegue mensurar habilidades relacionadas ao reconhecimento, regulação e uso adaptativo das emoções, permitindo identificar progressos nas competências emocionais ao longo do tempo.

As atividades incluíram rodas de conversa, leitura, jogos cooperativos e brincadeiras que desafiaram o controle corporal e emocional das crianças. Um cronograma detalhado foi estabelecido:

- ✓ **Primeira semana:** Aplicação da PEC – BR, com a professora responsável pela turma no período da manhã, roda de conversa sobre emoções e autocontrole, leitura do livro *O Monstro das Cores* e confecção do "emocionômetro", ferramenta para monitorar os sentimentos ao longo da intervenção.
- ✓ **Segunda semana:** Utilização do emocionômetro, brincadeira com o jogo da memória e quebra cabeça e a dinâmica do elogio.
- ✓ **Terceira semana:** Brincadeira da corda bamba e elaboração de uma lista de estratégias para lidar com situações desafiadoras.
- ✓ **Quarta semana:** Brincadeiras cooperativas e confecção de um quadro de boas atitudes, aplicação da PEC – BR, pós-intervenção.

As etapas da intervenção foram realizadas ao longo do mês de setembro, respeitando o planejamento inicial de oito encontros.

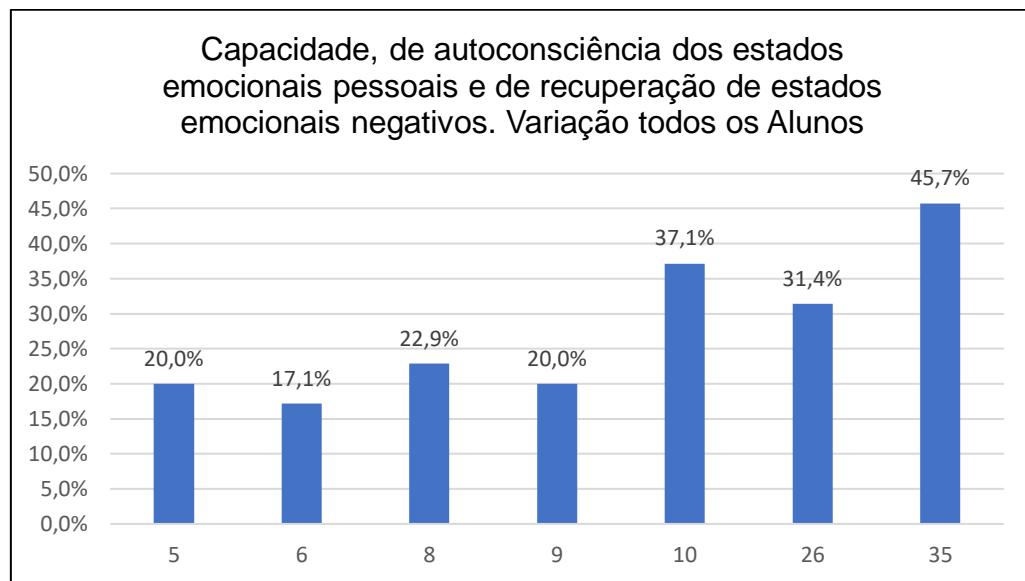
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A intervenção realizada trouxe avanços significativos no desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças participantes, comprovando a eficácia das estratégias aplicadas. A avaliação das atividades foi baseada nos resultados do Perfil de Competências Emocionais (PEC-BR), aplicados antes e depois da intervenção, nos relatos das professoras e em registros de observação ao longo do processo.

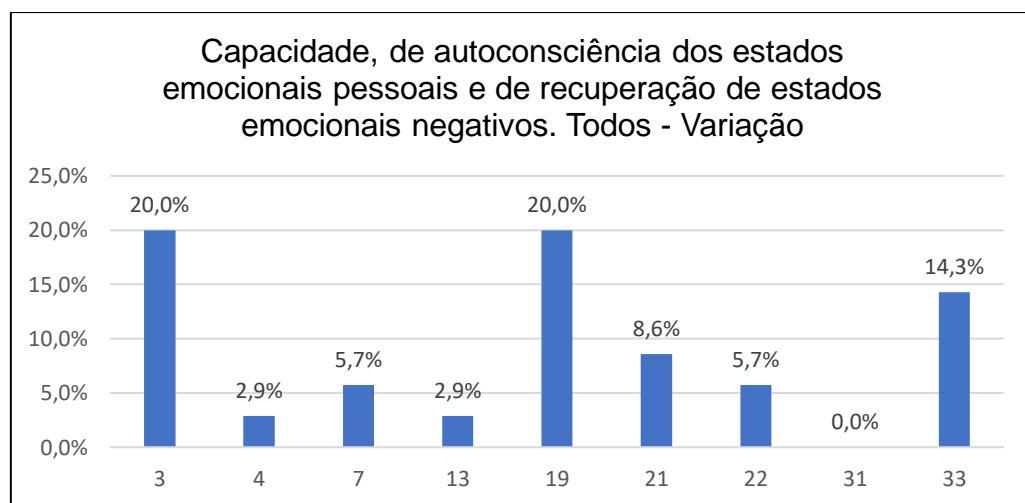
Os gráficos elaborados apresentam a evolução dos alunos nas dimensões avaliadas pelo PEC-BR, comparando os desempenhos na primeira e segunda

aplicações do instrumento. O questionário, composto por 35 itens, é dividido em quatro dimensões:

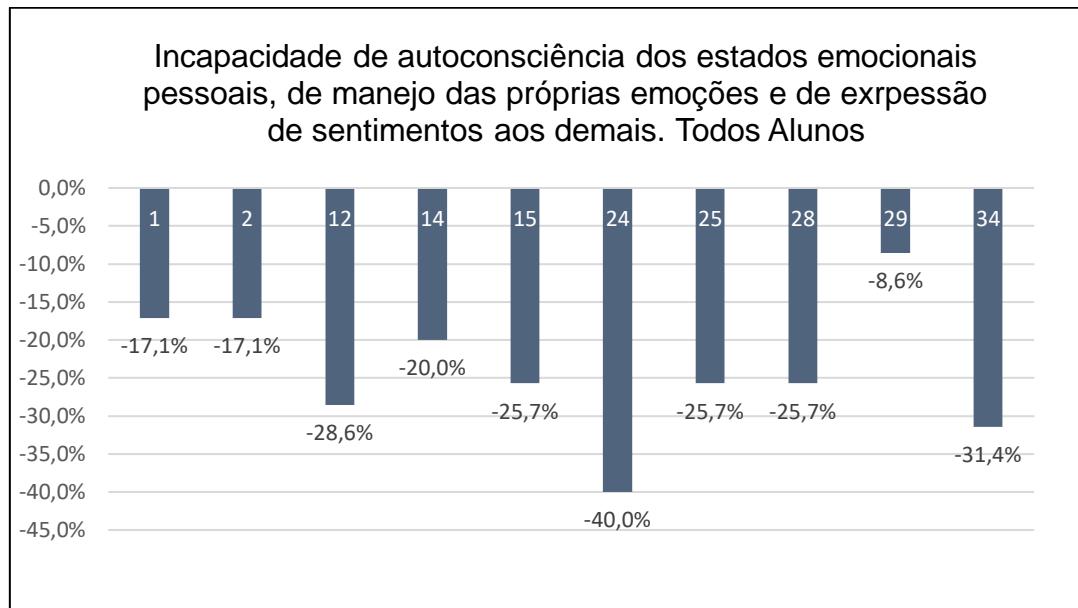
1. Funcional Intrapessoal: Relaciona-se à autoconsciência emocional e à capacidade de recuperação de estados emocionais negativos. Os itens 5, 6, 8, 9, 10, 26 e 35 compõem essa dimensão, que apresentou os melhores resultados da pesquisa (Quadro 1).



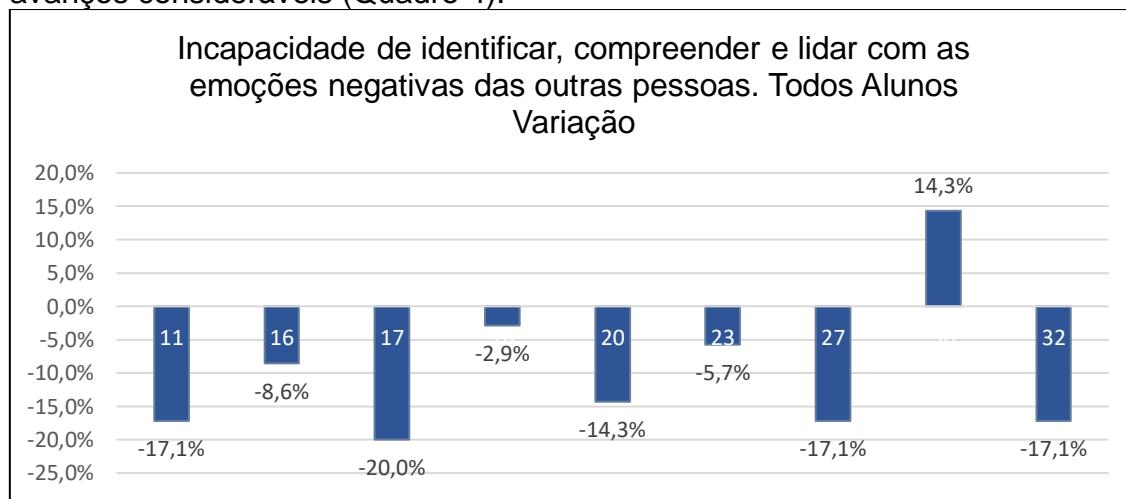
2. Funcional Interpessoal: Refere-se à habilidade de identificar, compreender e lidar com as emoções dos outros, promovendo interações positivas. Os itens 3, 4, 7, 13, 19, 21, 22, 31 e 33 compõem essa dimensão, também com resultados positivos (Quadro 2).



3. **Disfuncional Intrapessoal:** Relaciona-se à dificuldade em reconhecer e gerenciar emoções pessoais, incluindo a expressão de sentimentos. Itens como 1, 2, 12, 14, 15, 24, 25, 28, 29 e 34 fazem parte dessa dimensão, que apresentou melhoria significativa (Quadro 3).



Disfuncional Interpessoal: Envolve dificuldades em lidar com emoções negativas alheias. Os itens 11, 16, 17, 18, 20, 23, 27, 30 e 32 demonstraram avanços consideráveis (Quadro 4).



Os progressos incluem uma maior habilidade de reconhecer e regular emoções, especialmente em situações de conflito, resultando em uma convivência mais harmoniosa.

A leitura do livro *O Monstro das Cores* despertou grande interesse dos alunos. A narrativa envolvente e as ilustrações facilitaram a identificação com os personagens, ajudando as crianças a compreender que emoções como raiva, medo e tristeza são universais e podem ser gerenciadas de forma saudável. Essa abordagem lúdica iniciou discussões enriquecedoras e estimulou a autorreflexão.

O *emocionômetro*, uma ferramenta central, ajudou as crianças a identificar e registrar suas emoções utilizando pregadores para marcar sentimentos em um quadro. Além de estimular o autoconhecimento, o instrumento promoveu reflexões sobre as razões por trás das emoções, ajudando na construção de estratégias para lidar com desafios emocionais. Muitas crianças compartilharam experiências pessoais, possibilitando uma mediação mais direcionada e eficaz.

Já os jogos e brincadeiras, como o jogo da memória e o quebra-cabeça, incentivaram habilidades como trabalho em equipe, paciência e autocontrole. Durante uma atividade, um aluno comparou a necessidade de equilíbrio na corda bamba com o autocontrole necessário para evitar reações impulsivas. Esse exemplo evidencia a internalização dos objetivos propostos pela intervenção.

Outro momento marcante foi a confecção de um cartaz com estratégias para lidar com a irritação. Os alunos refletiram sobre comportamentos positivos e sugeriram ações práticas, como respirar fundo ou contar até três. Fixado na sala de aula, o cartaz tornou-se uma referência visual frequente, ajudando a aplicar as estratégias no dia a dia.

Os relatos da professora confirmaram os avanços. Ela destacou uma redução significativa em episódios de agressão e um aumento nos comportamentos colaborativos. As crianças passaram a buscar mediação para conflitos e a expressar frustrações verbalmente, reduzindo reações impulsivas.

As crianças demonstraram maior capacidade de lidar com frustrações, construir relações saudáveis e agir de forma colaborativa. Essas intervenções psicopedagógicas demonstram ser essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, abordando aspectos emocionais e sociais tão importantes quanto a aprendizagem formal.

A metodologia empregada, que combinou atividades lúdicas, leitura e dinâmicas reflexivas, foi eficaz em promover mudanças significativas no comportamento e na interação social dos alunos. Sua aplicação contínua, integrada ao projeto pedagógico da escola, pode garantir a sustentabilidade dos resultados e fortalecer as competências socioemocionais no longo prazo.

Embora os resultados tenham sido positivos, observou-se que, após o término da intervenção, ainda ocorreram episódios de agressão, embora menos frequentes e intensos. Isso ressalta a importância de incluir práticas de desenvolvimento socioemocional de forma contínua no currículo escolar, garantindo a consolidação das competências adquiridas.

A partir da análise dos registros de observação, do instrumento de avaliação PEC-BR e dos relatos da professora responsável pelo período da manhã, os achados deste estudo reforçam a hipótese de que o trabalho com competências socioemocionais na educação infantil traz benefícios significativos, tanto no desenvolvimento cognitivo quanto social das crianças. Os resultados da intervenção mostraram que o desenvolvimento dessas competências contribuiu diretamente para a redução de comportamentos agressivos e facilitou a construção de um ambiente mais colaborativo em sala de aula.

De acordo com Oliveira e Muskat (2021, p. 101)

A promoção de habilidades socioemocionais na infância e na adolescência apresenta resultados favoráveis para a diminuição de comportamentos mal adaptativos, como agressão física, verbal e conflitos em sala de aula, bem como para o aumento de comportamento pró-social, autoconhecimento, atribuição de termos mentais e abertura para novas experiências. Também foram observadas melhorias nos índices de saúde mental, como diminuição de ansiedade.

Os dados coletados evidenciaram avanços significativos na capacidade das crianças de identificar e regular suas emoções, o que transformou episódios de agressão em oportunidades de diálogo e mediação. Após a intervenção, os alunos passaram a recorrer com mais frequência à professora como mediadora de conflitos, expressando verbalmente suas frustrações ao invés de reagirem de forma impulsiva ou agressiva. Esse progresso destaca a relevância de práticas que fomentem a regulação emocional e o autoconhecimento. Hernandez-Jorge e Rodriguez (2006) corroboram essa perspectiva ao afirmarem que “a educação

socioemocional atua como uma ferramenta preventiva contra comportamentos agressivos, oferecendo à criança os meios para compreender suas próprias emoções e as dos outros" (p. 103). Assim, ao desenvolver habilidades para nomear e gerenciar emoções negativas, as crianças tornam-se menos propensas a respostas impulsivas diante de frustrações.

A intervenção também promoveu mudanças substanciais nas dinâmicas de sala de aula. Práticas como a leitura do livro *O Monstro das Cores* e o uso do emocionômetro facilitaram a compreensão das emoções, ao passo que atividades colaborativas, como os jogos cooperativos e a confecção de cartazes, estimularam a empatia e o respeito mútuo. O uso do objeto de fala, por exemplo, incentivou os alunos a reconhecer e valorizar as qualidades dos colegas, fortalecendo os vínculos sociais dentro do grupo. A introdução de estratégias de regulação emocional, como as discutidas no quadro de boas atitudes, contribuiu para a criação de um ambiente mais acolhedor e harmonioso, permitindo avanços tanto no comportamento individual quanto nas interações coletivas.

Os relatos das professoras reforçam os resultados obtidos, apontando para uma substituição progressiva de respostas agressivas por estratégias mais adaptativas, como respirar fundo, pedir ajuda ou verbalizar sentimentos. Essa transição reflete o impacto positivo de um ambiente que estimula a autoexpressão e a busca por soluções construtivas. Embora alguns episódios isolados de agressão tenham sido observados após a conclusão da intervenção, a redução em frequência e intensidade desses eventos demonstra a eficácia das práticas implementadas e destaca a importância da continuidade no trabalho com competências socioemocionais.

A literatura sustenta que a consolidação dessas habilidades depende de uma abordagem sistemática e permanente. Mendonça (2017) enfatiza que "a continuidade de práticas de regulação emocional no currículo escolar é crucial para o desenvolvimento de crianças emocionalmente equilibradas e socialmente habilidosas" (p. 60). Esse ponto reforça a necessidade de integrar intervenções como a descrita neste estudo à rotina escolar, assegurando que as aprendizagens sejam internalizadas e aplicadas a longo prazo. Estudos como os de Gondim et al. (2017) apontam que intervenções estruturadas podem gerar

impactos duradouros, fortalecendo a formação de competências emocionais e sociais que são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos.

Além disso, os resultados demonstram como a prática pedagógica pode atuar como uma ponte entre teoria e prática. A intervenção evidenciou a eficácia das metodologias lúdicas descritas na literatura, confirmando que atividades como jogos cooperativos e dinâmicas reflexivas são ferramentas valiosas para a construção de um ambiente escolar mais positivo. Oliveira e Muskat (2021) destacam que “a promoção de habilidades socioemocionais na infância e na adolescência apresenta resultados favoráveis para a diminuição de comportamentos mal adaptativos, como agressão física, verbal e conflitos em sala de aula, bem como para o aumento de comportamento pró-social, autoconhecimento, atribuição de termos mentais e abertura para novas experiências” (p. 101). Essa análise reflete diretamente nos avanços observados neste estudo, que demonstrou melhorias tanto no comportamento individual quanto no ambiente coletivo.

Ainda que os dados sejam promissores, é evidente que o sucesso das práticas socioemocionais depende de sua continuidade e adaptação às necessidades específicas de cada contexto escolar. O presente estudo aponta para a necessidade de aprofundamento teórico e de novas investigações que validem as intervenções socioemocionais como ferramentas indispensáveis para a educação infantil. Diante disso, concorda-se com Oliveira e Muskat (2021) sobre a relevância de ampliar o conhecimento sobre os impactos duradouros dessas competências, bem como de promover práticas pedagógicas que aliem ludicidade e reflexão, criando espaços educativos mais seguros, inclusivos e transformadores.

Em síntese, a análise confirma que a regulação emocional e o fortalecimento das relações interpessoais são pilares indispensáveis para o desenvolvimento integral das crianças. Os resultados alcançados reafirmam a importância de práticas pedagógicas que transcendem a aprendizagem acadêmica, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes de si mesmos, resilientes e preparados para lidar com os desafios do convívio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da intervenção foram promissores. Os alunos demonstraram progressos significativos na capacidade de expressar suas emoções e aplicar estratégias de regulação emocional em momentos de conflito. A confecção do cartaz com atitudes para lidar com a irritação foi particularmente impactante, pois possibilitou que os alunos refletissem sobre as estratégias aprendidas e as internalizassem de forma prática.

Desta forma, a intervenção realizada na escola municipal Pinochio alcançou seu objetivo de abrir um canal de comunicação e ampliar o conhecimento das crianças sobre o ato de sentir, auxiliando-as a lidar com seus desejos e frustrações, além de reconhecer e respeitar o próprio espaço e o espaço do outro. Mendonça (2017), em *O desenvolvimento socioemocional: A regulação emocional em creche*, defende que “a continuidade de práticas de regulação emocional no currículo escolar é crucial para o desenvolvimento de crianças emocionalmente equilibradas e socialmente habilidosas” (p. 60). Ela sugere que a introdução de atividades focadas na regulação emocional deve ser permanente, assegurando que as crianças possam internalizar essas habilidades ao longo de sua trajetória escolar.”

É válido ressaltar que tais efeitos indicam que intervenções focadas no desenvolvimento das habilidades socioemocionais na educação infantil são fundamentais para promover um ambiente escolar mais harmonioso e para fomentar o desenvolvimento integral das crianças. A abordagem psicopedagógica adotada, que combinou atividades lúdicas, leitura e diálogos guiados, demonstrou ser eficaz em ajudar as crianças a identificar e regular suas emoções, levando a uma redução significativa de comportamentos agressivos e a uma maior capacidade de convivência em grupo. A partir das atividades propostas, observou-se que a expressão e compreensão dos próprios sentimentos ajudaram os alunos a internalizar estratégias de autorregulação, evidenciando o papel crucial da psicopedagogia no desenvolvimento emocional e social infantil.

Ao longo da intervenção, o uso de brincadeiras e dinâmicas que envolviam colaboração, bem como a leitura que abordava sentimentos, permitiu que as crianças se expressassem de forma segura e empática. Os diálogos mediados e as rodas de conversa serviram como momentos de reflexão e autorreflexão, estimulando o autoconhecimento e o respeito pelas emoções dos outros. Esse conjunto de práticas demonstra que, ao integrar as habilidades socioemocionais ao cotidiano escolar por meio de estratégias lúdicas e interativas, é possível não apenas reduzir conflitos, mas também preparar as crianças para lidar com desafios emocionais de maneira adaptativa e construtiva.

Portanto, recomenda-se que práticas voltadas ao desenvolvimento socioemocional sejam incorporadas de forma contínua e intencional no currículo escolar, potencializando os benefícios observados e contribuindo para a formação de indivíduos emocionalmente saudáveis e socialmente aptos.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

MENDONÇA, Ana Rita Figueiredo. **O desenvolvimento socioemocional: A regulação emocional em creche**. 2017. Tese de Doutorado.

HERNANDEZ-JORGE, Carmen M.; RODRÍGUEZ, Antonio F. **Psicología Educativa**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

GONDIM, Sonia Maria Guedes; TECHIO, Elza Maria; SIMÕES, Ana Célia Araújo; SILVA, Lilia Bittencourt; SÁNCHEZ-MOLANO, Sofia Angélica. **Perfil de competências emocionais (PEC): Evidências de validação da estrutura da medida em amostras brasileiras e sua relação com o bem-estar**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 30, n. 1, p. 1-11, 2017.

MACÊDO, José Wilker de Lucena; SILVA, Anielson Barbosa da. **Construção e validação de uma escala de competências socioemocionais no Brasil**. *Revista Psicológica: Organizações e Trabalho (rPOT)*, v. 19, n. 3, p. 1-13, 2019.

OLIVEIRA, Patrícia Vieira de; MUSZKAT, Mauro. **Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais**. *Artigo de Revisão*, v. 38, n. 115, p. 1-20, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.