

Revista Ensinando e Aprendendo



Ipiranga do Sul, v. 7, n.7, novembro/2024 - ISSN 2595-9565



Publicação da Prefeitura Municipal e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ipiranga do Sul-RS

PERIODICIDADE

Anual

EDITORAS

Esp. Tatieli Rodighiero Hahn, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Ipiranga do Sul, RS, Brasil
Esp. Dinéia Carem Casanova, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Ipiranga do Sul, RS, Brasil
Dr^a Lidiane Cássia Comin, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Ipiranga do Sul, RS, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Esp. Tatieli Rodighiero Hahn, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Ipiranga do Sul, RS, Brasil
Esp. Dinéia Carem Casanova, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Ipiranga do Sul, RS, Brasil
Ms. Felipe Biasus, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões,
URI Erechim, RS, Brasil
Ms. Idanir Ecco, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões,
URI Erechim, RS, Brasil
Dr^a. Jacqueline Raquel Bianchi Enricone, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões, URI Erechim, RS, Brasil
Dr^a. Lidiane Cássia Comin, Secretaria Municipal de Educação e Cultura Ipiranga do Sul

CAPA: (Assessoria de Marketing, Comunicação e Eventos /URI Erechim)

REVISTA ENSINANDO E APRENDENDO / Prefeitura Municipal de Ipiranga do Sul.
- V.7, n. 7, 2024. – Ipiranga do Sul : Lidiane Cássia Comin, v.7, n.7, novembro,
2024.

Anual

ISSN 2595-9565

1. Educação I. Prefeitura Municipal de Ipiranga do Sul.

C.D.U.: 37(05)

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra M. Milbrath CRB 10/1278



Rua do Comércio, 124
CEP 99925-000 - Ipiranga do Sul, RS, Brasil

SUMÁRIO

Apresentação	4
Rede de apoio em...luz, câmera, protagonismo e ação	7
Entre teorias e currículos: por onde anda o brincar na educação infantil?	15
Educação e nutrição: relato de caso sobre estratégia de educação nutricional aplicada em sala de aula	22
Metodologias ativas na aprendizagem	28
De criança a aluno: nuances de uma transição para a alfabetização	33
A visão da morte em poemas de Álvares de Azevedo	41
Diagnóstico tardio do TEA: aspectos que influenciam na vida escolar	50
O bem-estar na escola a partir das percepções dos adolescentes da E.M.E.F. Dom João Becker	58
Utilização do método sala de aula invertida	69
Futsal feminino: adaptação física e social	74

APRESENTAÇÃO

É com enorme satisfação que apresento mais uma edição da Revista Ensinando e Aprendendo de 2024. Esta Revista tem como foco à disseminação de conhecimento e práticas relacionadas à educação. Este número da Revista traz 10 importantes trabalhos científicos, produzidos pela área da educação e desde já, convido a comunidade acadêmica, para leitura e reflexão.

O primeiro artigo “Rede de apoio em...luz, câmera, protagonismo e ação”, elaborado por Fabiane T. P. Tomassini, Beatriz Menegaz e Caroline Tonin faz uma reflexão sobre o fato da instituição de ensino abrir espaço para que os alunos se desenvolvam, criem e liderem projetos, em função de uma demanda de pós-pandemia. Trazem a criação de uma rede de apoio, para que os alunos pudessem se auxiliar mutuamente tanto nas situações de aprendizagem como no cotidiano escolar, e com outras pessoas. Várias foram as atividades desenvolvidas e parcerias com instituições, entre elas a APAE e o Lar dos idosos. O manuscrito finaliza com a indicação de que quando ações são protagonizadas por estudantes, há transformação na escola e na comunidade.

No segundo artigo “Entre teorias e currículos: por onde anda o brincar na educação infantil?” a autora Carnie Marcon faz uma reflexão sobre o lugar das infâncias nos currículos escolares, e o lugar do brincar na Educação Infantil. O brincar é a linguagem universal da criança; é pelo brincar que a criança transita pelas diferentes linguagens. Desta forma, é importante pensar sobre teorias e currículos, incluindo o brincar na Educação Infantil.

No artigo seguinte “Educação e nutrição: relato de caso sobre estratégia de educação nutricional aplicada em sala de aula” de Joane Diomara Coleone e Paula C. B. Inocente, traz o relato de uma experiência desenvolvida com alunos do 4º ano, juntamente com uma nutricionista. A atividade teve início com a utilização da pirâmide alimentar brasileira e com um desafio aos alunos. Para socialização dos resultados, foi realizada uma roda de conversa. Este relato de caso enfatiza o fato de que atividades de educação alimentar e nutricional em ambiente escolar, são essenciais para formação de hábitos alimentares saudáveis que perduram para a vida adulta.

Em continuidade temos o artigo “Metodologias ativas na aprendizagem” de Silmara Pinheiro e Tatieli Rodighiero Hahn, com o objetivo aprofundar o conhecimento sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem, e identificar as possíveis contribuições destas estratégias didáticas para a docência. Reflexões são apresentadas, a partir de definições de vários autores, onde todos culminam com estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida. Por fim, relata a importância do papel protagonista do aluno na construção do seu conhecimento.

Em sequência temos o artigo “De criança a aluno: nuances de uma transição para a alfabetização”. As autoras Lidiane Cássia Comin e Dinéia Carem Casanova partem para uma reflexão sobre como acontece a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino

fundamental, considerando a alfabetização das crianças. É um período de transição marcado por uma série de transformações cognitivas, emocionais e comportamentais que têm implicações no processo de alfabetização. Comentam ainda aspectos da BNCC sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Assim, é importante que as escolas e professores busquem novas abordagens tendo em vista a complexidade do processo de aprendizagem.

“A visão da morte em poemas de Álvares de Azevedo”, traz um resgate histórico da literatura brasileira, começando pelo primeiro vestígio da Literatura Brasileira em 1500. Em seguida faz um apanhado sobre as gerações do Romantismo, primeira escola literária brasileira, relatando as três gerações desta escola. Na sequência, o autor traz análises de várias estrofes do poema *Se eu morresse amanhã*. Para Álvares de Azevedo este tema é tratado como uma metáfora, entre elas: sono profundo, passagem, escuridão, incertezas, afastamento, libertação... Este artigo finaliza fazendo referência a morte como uma companheira constante, uma presença bem-vinda e uma busca incessante. Vale a pena ler, esta análise feita por Pablo Natan de Melo.

Gabriela Gronefeld, Marília Saccomori, Nicoli Maiara Hoffmann De Oliveira, Raíza Da Rosa e Denise Aparecida Martins Sponchiado trazem contribuições sobre: “O diagnóstico tardio do TEA: aspectos que influenciam na vida escolar”. O objetivo deste artigo é abordar os impactos do diagnóstico tardio do TEA, voltado aos processos de aprendizagem dos indivíduos na vida adulta. Enfim, é importante que escolas, famílias e profissionais especializados trabalhem em parceria para promover um ambiente inclusivo e que estimule o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças com TEA. Importante também, a formação continuada dos educadores, para que essas crianças alcancem seu pleno potencial.

Com o objetivo de avaliar como os adolescentes percebem o ambiente escolar e como isso afeta o seu bem-estar, e o quanto esse ambiente influencia no bom desempenho da aprendizagem, é que o artigo “O bem-estar na escola a partir das percepções dos adolescentes da E.M.E.F. Dom João Becker” de Ivelize Babicz Sabadini e Luciane Ambrozini foi elaborado. O trabalho foi baseado em um questionário de múltipla escolha respondido por alunos das séries finais (do 6º ao 9º ano) da escola. Os resultados da pesquisa indicaram que a escola, contribui tanto para a saúde física, quanto para a saúde mental e emocional dos estudantes e, portanto, desempenha papel fundamental na promoção da saúde e do bem-estar de seus estudantes.

Utilizar a metodologia da Sala de Aula Invertida, o professor deixa o papel de expositor de informação e passa a mediar atividades desafiadoras, com o objetivo de direcionar e orientar o estudante na construção do conhecimento. No estudo “Utilização do método sala de aula invertida” de Tatieli Rodighiero Hahn e Ivan Carlos Hahn Filho, abordam os pilares da aula invertida e apresentam uma reflexão sobre a importância desta prática e da utilização de tecnologias digitais que estão à disposição dos professores.

Esta edição finaliza com o estudo sobre FUTSAL feminino: adaptação física e social, de Yuri Pietrobom Vogel, Schayane Karla De Oliveira Kichel, Érick Didoné e João Vitor Borrea. Lembram que a Educação Física faz parte do desenvolvimento de várias habilidades e dimensões no período escolar, entre elas: o intelectual, o físico, o mental, o social e o cultural dos adolescentes. São apresentados um referencial teórico sobre o tema, aplicação de metodologia com atletas do sub 15 e 17 do time feminino de futsal da IDEAU (IDEAU

FEMINY) e os resultados obtidos. Este artigo explora uma experiência bem-sucedida de investir não somente na inclusão, mas também em treinamentos específicos e individualizados, neste caso, para jogadoras de futebol feminino.

Os dez artigos aqui apresentados são de extrema relevância e fazem parte do dia a dia das escolas. Oferece subsídios para os professores repensarem suas práticas docentes e seus alunos serem protagonistas no processo de formação. Espero que o leitor depois desta apresentação, tenha despertado para a leitura de todos os artigos desta edição da Revista ENSINANDO E APRENDENDO, v. 7, n. 7 de 2024.

Professora Dra. Rozane M. Restello
Presidente do Conselho Editorial da Revista Perspectiva
URI Erechim

REDE DE APOIO EM...LUZ, CÂMERA, PROTAGONISMO E AÇÃO

Fabiane T. P. Tomassini¹

Beatriz Menegaz²

Caroline Tonin³

INTRODUÇÃO

Neste artigo, destacamos um projeto realizado por estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Escola de Educação Básica IDEAU - Santa Clara. Um dos focos da instituição de ensino tem sido abrir espaço para que os alunos se desenvolvam, criem e liderem projetos. Com esse viés, surgiu a iniciativa “Rede de apoio em... luz, câmera, protagonismo e ação!” que alcançou grandes resultados evidenciando os estudantes como protagonistas de uma iniciativa transformadora na escola e na comunidade.

Em 2022, ainda em meio à pandemia, a escola comemorou o seu centenário. Muitos estudantes sentiram a necessidade de querer se engajar mais. Outros não sentiam segurança em vir até a escola, então estudantes do sétimo e oitavo ano procuraram a direção e as coordenações da escola e perguntaram: “O que podemos fazer?”, “Como é que podemos buscar nossos colegas que não querem vir à escola? Como dar apoio emocional para eles?”. Então, criou-se ações para que a travessia se tornasse algo eficaz e que aos poucos todos percebessem que a escola é um espaço privilegiado e insubstituível de convivência e aprendizagem.

Já em 2023, a rede de apoio ficou mais estruturada, sendo totalmente vinculada ao âmbito educacional e pedagógico da escola. Dos 450 alunos da escola, 50 estão participando desta ação. São estudantes que estão desde o segundo ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais até o nono ano do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Ações estas, que torna um espaço onde os estudantes não apenas aprendem conteúdos curriculares, mas também desenvolvessem habilidades sociais, emocionais e cognitivas de forma integrada.

Estes alunos atuam no contra turno e, quinzenalmente, fazem uma reunião para programar suas atividades, sendo alinhadas a partir das demandas transmitidas pela professora mediadora e pela coordenação da escola. Após isso, os jovens apresentam o que vão desenvolver. Tem uns que gostam de atividades sociais, outros mais pedagógicas. Eles atuam em áreas em que têm mais interesse. A cada semestre, eles recebem uma formação com uma orientadora educacional que aborda questões de conduta e postura.

¹ Professora Mediadora do Projeto Rede de Apoio da Escola de Educação Básica IDEAU – Santa Clara.

² Coordenadora Pedagógica da Escola de Educação Básica IDEAU – Santa Clara.

³ Coordenadora Pedagógica da Escola de Educação Básica IDEAU – Santa Clara.

Por meio de encontros quinzenais, atividades colaborativas e eventos, essas crianças e jovens líderes demonstraram como é possível construir uma rede de apoio sólida e integrativa, beneficiando não apenas a si mesmos, mas também aqueles ao seu redor.

Nesse contexto, elaboramos um projeto com o objetivo de criar uma rede de apoio entre os estudantes, para que pudessem auxiliar-se mutuamente nas diversas situações de aprendizagem no cotidiano escolar, doando seu tempo e suas habilidades com outras pessoas.

Os objetivos específicos delineados foram essenciais para nortear nossas ações e garantir uma abordagem holística e integradora:

- **Potencialidades e Capacidades Individuais:** Reconhecemos que cada estudante possui habilidades e talentos únicos. Assim, desenvolvemos atividades que valorizam essas potencialidades, incentivando-os a compartilhar seus conhecimentos e experiências uns com os outros. Por meio de dinâmicas de grupo, projetos colaborativos e mentorias entre pares, os estudantes puderam explorar e aprimorar suas habilidades, construindo uma atmosfera de aprendizado mútuo e colaborativo.
- **Visão Holística do Mundo:** Buscamos estimular nos estudantes uma visão ampla e integrada do mundo, incentivando-os a enxergar as interconexões entre diferentes áreas do conhecimento e aspectos da vida cotidiana. Promovemos debates, reflexões e atividades práticas que os desafiam a pensar além de suas próprias perspectivas, considerando a complexidade e a diversidade do mundo ao seu redor.
- **Atuação Interdimensional e Articuladora:** Conscientes da importância de desenvolver habilidades de articulação e cooperação, incentivamos os estudantes a atuarem como agentes de mudança em suas comunidades. Organizamos projetos e ações sociais que os convidaram a estabelecer conexões entre diferentes realidades, promovendo o diálogo e a colaboração entre diferentes grupos e instituições.
- **Cultivo de Valores Espirituais e Autoestima:** Reconhecendo a importância do desenvolvimento pessoal e espiritual dos estudantes, oferecemos espaços de reflexão e vivências que valorizam a autoestima, a autoconfiança e o autoconceito positivo. Por meio de práticas de *mindfulness*, atividades artísticas e momentos de diálogo sobre valores éticos e espirituais, buscamos fortalecer a resiliência emocional e o senso de propósito de cada estudante.

Formas de envolvimento e relacionamento

As formas de envolvimento e relacionamento variam de um nível ao outro, pois cabe considerar que, assim como o protagonismo juvenil ou adulto, no universo infantil há hierarquias e diferentes níveis de participação, diversidade de responsabilidades e de perfis de lideranças. Crianças têm formas únicas e diferenciadas de se manifestar, de se expressar e de se comunicar (OLIVEIRA, 1997). São os adultos que devem conter sua ansiedade e aprender quais são essas linguagens e o que elas comunicam para entender as mensagens que as crianças transmitem, de forma consciente ou inconsciente, quando tratamos de protagonismo.

Oferecer oportunidades para as crianças manifestarem seu protagonismo não é necessariamente sinônimo de caos ou de falta de controle por parte dos adultos, como muitos podem pensar. É um caminho importantíssimo para possibilitar que as crianças, dos mais variados contextos e grupos socioeconômicos e culturais, exerçam seus direitos de serem quem efetivamente são, descubram o mundo ao seu redor, aprendam a conhecer e a conviver com outras crianças, jovens e adultos e descubram e desenvolvam seus potenciais.

Deixar as crianças serem protagonistas é uma das chaves para a promoção da saúde das nossas sociedades, e uma brecha possível para prevenir doenças psíquicas e físicas, preservando e valorizando as “sementes” que cada criança tem e que precisa desabrochar.

DESENVOLVIMENTO

O projeto teve início com um grupo de estudantes engajados e motivados a fazer a diferença em seu ambiente escolar e na comunidade local. Com o apoio dos professores e da direção e coordenação da escola, eles se organizaram para identificar as necessidades existentes e desenvolver ações concretas para endereçá-las.

Uma das primeiras iniciativas foi estabelecer parcerias com instituições locais, como o Lar do Idosos e a APAE, onde os estudantes participaram de encontros, oferecendo companhia, auxílio em atividades e, principalmente, afeto e atenção aos idosos e às pessoas com deficiência.

Além disso, os estudantes se envolveram ativamente na vida escolar, colaborando em diversas frentes. Eles atuaram como monitores pedagógicos e esportivos, auxiliando colegas na escuta e na comunicação.

Foram protagonistas no Projeto Cultura da Paz que envolvem diversas atividades interclasses. Essa troca de conhecimento e experiências fortaleceu os laços entre os estudantes e promoveu um ambiente de aprendizado colaborativo.

Cultura da paz entre outras ações

Datas e meses simbólicos costumam ter atividades, como o Setembro Amarelo, Outubro Rosa e o Novembro Azul. No entanto, uma grande campanha foi criada: a cultura da paz. A rede de apoio realizou conversas nas turmas, engajando os jovens na escola, como também produziram vídeos que foram enviados aos seus pais. Além disso, a ação foi para as ruas. Fitas brancas foram entregues para as pessoas. Houve uma semana em que eles colocaram uma mensagem nos para-brisas de vários carros que estavam nos arredores da escola.

Figura – Nas mochilas dos estudantes, foram colocadas fitas brancas para simbolizar a “Cultura de Paz”



Fonte: Crédito: Escola Ideau- Santa Clara / Divulgação.

Outro aspecto importante do projeto foi a organização de eventos e rodas de conversa, tanto na escola quanto em espaços comunitários, onde os estudantes puderam discutir questões relevantes para suas vidas e para a sociedade em geral. Esses momentos de diálogo e reflexão contribuíram para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, além de promoverem a construção de uma cultura de respeito e inclusão.

Inauguração do novo espaço do Lar dos Idosos

Outra atividade foi a inauguração de um novo espaço de um lar de idosos. Em semanas anteriores, os alunos haviam ido até o local para fazer pintura de quadros com os idosos. Depois disso, os responsáveis pelo lar nos ligaram no dia dessa inauguração e pediram para que os estudantes que atuam na rede de apoio fossem lá para expor os quadros. Os estudantes da Rede de Apoio continuam frequentando o Lar dos Idosos e realizam atividades como: manicure, jogo de baralho, massagem, rodas de conversas, sessões de fotos e outras atividades que os idosos solicitam. Todos os encontros são emocionantes e terminam com a mesma pergunta para os estudantes: “quando vocês irão voltar?”.

Semana Especial da APAE

Estudantes protagonistas da Rede de Apoio compartilham momentos significativos e integrativos na Semana Especial da APAE. Nossa Rede de Apoio colocou suas habilidades esportivas em ação, não só esportivas, mas também afetivas, integrativas e colaborativas. Foi assim que participamos da Semana Especial da APAE de 2024.

Os jogos renderam muita diversão e integração e a turma da Rede de Apoio esteve ativa em partilhar dessa semana especial com os estudantes da APAE. Além dos jogos,

também recebemos os estudantes em nossa escola, em uma vivência lúdica e muito divertida.

A APAE e nossa escola tem realizado a pedido dos alunos de ambas as escolas encontros frequentes. Momentos integradores em diferentes espaços, onde os alunos trocam visitas e convites de eventos entre as escolas. A Rede de Apoio foi a responsável pelos jogos na Festa Junina da Apae.

Figura 2 – Jogos de Integração da Semana Especial da APAE e Festa Junina APAE



FONTE: Colégio Santa Clara / Divulgação, 2024.

Engajamento de crianças e adolescentes

A rede de apoio envolve todas as idades, inclusive os mais pequenos que estão entrando no Ensino Fundamental, já demonstram interesse em se inscrever. Eles adoram, porque querem estar envolvidos, aprender com os alunos mais velhos.

Com relação aos jovens que estão concluindo a sua passagem pela escola, o fato de se envolver com a rede de apoio vem de encontro ao que é proposto no novo Ensino Médio e seus itinerários formativos.

Figura 3 – Adesão entre os estudantes.



Fonte: Colégio Santa Clara / Divulgação, 2023.

Figura 4 – Encontro de Formação para os estudantes da Rede de Apoio



Fonte: Colégio Santa Clara / Divulgação, 2024.

Engajamento de crianças e adolescentes em campanhas solidárias

Os alunos da Rede de Apoio se engajaram em campanhas de arrecadação de alimentos e materiais escolares para os atingidos das enchentes do Rio Grande do Sul. Organizaram a Campanha “De criança para criança” e juntamente com os donativos enviaram cartinhas afetivas.

Figura 5 – Campanha “De criança para Criança”



Fonte: Colégio Santa Clara / Divulgação, 2024.

Atividades Pedagógicas e Esportivas

Os estudantes se envolvem em diferentes atividades sendo elas voltadas para auxiliar colegas de outras turmas e de diferentes idades nas atividades cotidianas escolares, como auxiliar os professores em atividades esportivas ou de sala de aula. Também se envolvem nas organizações de eventos da escola.

Figura 6 – Alunos em diferentes atividades integrativas



Fonte: Colégio Santa Clara / Divulgação, 2024.

E o que vem por aí?

O desejo de todas as pessoas envolvidas neste projeto é que esse grupo se mantenha com esse nível de interesse e energia. A rede de apoio deu uma vida muito diferente no espaço escolar. Atualmente a Rede de Apoio é referência para educadores

da região. Várias escolas procuram a Rede de Apoio para desenvolver atividades e momentos de integração com outras instituições de ensino. No entanto, a rede de apoio tem um valor muito importante: a inovação. O ato de mudar, transformar, fazer algo diferente, a atitude, o pensamento, as relações. Esses são os eixos principais para inovar.

Todas as estratégias desenvolvidas no projeto ocorrem de forma permanente. O projeto, neste cenário educacional, busca a formação de todos os envolvidos, oportunizando que valores e atitudes sejam incorporados, buscando o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a vida.

CONCLUSÃO

Durante todo o período de implementação do projeto, pudemos observar transformações significativas na dinâmica escolar e no desenvolvimento pessoal dos estudantes. A criação da rede de apoio promoveu um senso de pertencimento e colaboração, fortalecendo os laços de solidariedade e empatia entre os membros da comunidade escolar. Mais do que apenas transmitir conhecimentos, nosso trabalho pedagógico se voltou para a formação integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com sabedoria, resiliência e compaixão.

Atitudes como essas chamaram a atenção de outras entidades da cidade, as quais estão fazendo convites à rede de apoio da escola, esse reconhecimento é algo fundamental na vida destes jovens. Quando temos essa iniciativa de apoio, percebemos quanta gente tem que pertencer à escola e o quanto eles querem fazer diferença aqui dentro. Eles estão sempre dispostos a ajudar no que for preciso.

Em suma, o projeto de rede de apoio protagonizado pelos estudantes demonstrou o poder transformador da educação quando os alunos são incentivados a assumir papéis ativos e responsáveis em sua própria formação e na comunidade. Ao se engajarem em atividades integrativas, esses jovens líderes não apenas fortaleceram suas habilidades pessoais e sociais, mas também deixaram um legado de solidariedade, empatia e colaboração para as futuras gerações. Este projeto serve como inspiração para outras escolas e comunidades que buscam promover uma educação mais inclusiva e participativa.

REFERÊNCIAS

ABED, A. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

KRAMER, S. **Educação como resposta responsável: *conhecer, acolher e agir***. São Paulo: Papyrus, 2021.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. (org.). **A Criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ENTRE TEORIAS E CURRÍCULOS: POR ONDE ANDA O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Carine Marcon¹

INTRODUÇÃO

Sabemos que a infância é um campo de estudos bastante contemporâneo e tem apresentado grandes ramificações de análise. Uma delas é a própria estruturação política, organizacional e curricular da Educação Infantil no Brasil, justamente por conectar a criança, o período da infância e a Educação Básica. É importante compreender que, quanto mais avançamos nos estudos a respeito da infância, mais elementos possuímos para pensar o lugar das infâncias nos currículos escolares.

Nesse sentido, diversas áreas têm se debruçado para pensar as crianças, desde a Medicina, a Psicologia, a Antropologia, o Direito, a Filosofia e até mesmo as Ciências Sociais. Esses estudos têm demonstrado que a infância é, para além de um período biologicamente definido, uma concepção social de infâncias, colocando as crianças enquanto sujeitos políticos que produzem suas próprias culturas, permeadas por questões econômicas, políticas, geográficas e sociais.

Os desdobramentos políticos, sociais e educacionais desses estudos tangenciam a construção deste escrito, que traz como principal objetivo fomentar o debate sobre a importância e o lugar do brincar na Educação Infantil. Para isso, partiremos dos estudos provenientes da Sociologia da Infância ao encontro dos fundamentos da Educação Infantil, construindo algumas pontes teóricas com a Psicologia e a Filosofia.

O presente artigo está dividido em três partes específicas, mas que são dialógicas, complementares e provocadoras. Em um primeiro momento, apresentam-se dois conceitos fundamentais para a compreensão a respeito das crianças: a infância e as infâncias. Em um segundo momento, apresentam-se algumas dimensões sobre a linguagem e o brincar. Por fim, o terceiro tópico provoca algumas reflexões acerca do lugar do brincar nos currículos da Educação Infantil.

¹ Graduada em Ciências Sociais e Pedagogia, Mestra em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo – UPF.

¹ Graduada em Ciências Sociais e Pedagogia, Mestra em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo – UPF.

DESENVOLVIMENTO

Conceitualmente, a própria palavra "infância" é passível de um grande debate. Etimologicamente, a palavra "infância" deriva de *in fans* (o que não fala), colocando as crianças na condição de “[...] não falantes, não pensantes, não sendo ainda reconhecíveis como humanos” (Arroyo, 2023, p. 4). Como podemos pensar o lugar das crianças se o lugar que elas ocupam as denota como não pensantes e, portanto, não reconhecíveis como humanos?

O primeiro ponto de análise é compreender que a infância (singular) remete à infância biologicamente definida, que tem seu marco de finalização aos 12 anos de idade. Não é possível aumentar o período da infância; ele é demarcado por um tempo cronológico e biológico, portanto, do Oiapoque ao Chuí, começa e termina no mesmo período para todas as crianças. Entretanto, dentro do período da vida chamado de infância, existem diversas infâncias (plural), cuja constituição é social, política, econômica, geográfica e cultural. As infâncias são sociais, e, a partir de como as gerimos e compreendemos, somos capazes de interpretar o lugar social das crianças enquanto sujeitos políticos e de direitos.

Desse modo, ao interpretar as crianças a partir de seus desdobramentos biológicos e sociais, consideramos as amplitudes do singular ao plural no conceito de infância. Os estudos a respeito da infância, olhando para as crianças deslocadas de instituições sociais como a família, são relativamente recentes (historicamente). Apenas no século XVII são registrados os primeiros traços de evolução com relação aos temas da infância, com os registros das crianças de maneira destacada entre seus pares e também de forma individualizada (Ariès, 2019).

Ainda que seja uma área pouco explorada no campo das Ciências Sociais, a Sociologia da Infância tem ganhado destaque por perceber e compreender as crianças dentro de uma categoria de análise: a geração “[...] tal como classe, gênero ou escolaridade pode ser entendida como variável explicativa de uma forma ou de outra mais ou menos determinante” (Belloni, 2009, p.1, grifo do autor). Assim, as crianças são vistas como grupo social ativo na construção social das infâncias e na reprodução interpretativa das culturas (Corsaro, 2011).

Isso significa que a Sociologia da Infância permite perceber a criança enquanto ser histórico e autônomo, no qual pode interferir nos espaços que ocupa em macro e microescalas, podendo modificá-los ao mesmo tempo que também pode ser modificada pelas estruturas. Conforme Faria; Finco (2011, p.9), “[...] no convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde cedo os significados de serem meninas ou meninos, negras ou brancas [...]”. Nesse sentido, além de estar definida por um período biologicamente demarcado, a infância é o lugar das infâncias. Portanto, não é uma fase de transição, mas uma categoria geracional permanente, histórica e intercultural.

Seus atores, as crianças, não são sujeitos que habitam o pleno domínio da linguagem; ainda não falam por inteiro. Porém, como cobrar a linguagem de quem “apenas acabou de chegar” a essa sociedade? Para Paulo Freire, a linguagem emerge de uma relação entre sujeito (criança) e objeto (aquilo que é conhecido), que carrega consigo as relações de poder existentes entre sujeito e sociedade (Osowski, 2017). Por esse motivo, quando discutimos crianças, infâncias e Educação Infantil, é inevitável discutir quais ferramentas ofertamos para o desenvolvimento da linguagem pelas crianças, nessa perspectiva de compreensão cunhada por Paulo Freire.

A linguagem e o brincar: interfaces da infância na constituição da criança enquanto sujeito político

Uma criança que brinca expressa seu conhecimento produzido. O brincar é a linguagem universal da criança e a propulsão das culturas infantis; é pelo brincar que a criança transita pelas diferentes linguagens. É através do brincar que a criança transfere ao mundo a relação sujeito versus objeto. Para Froebel (1912), o brincar é a fase mais importante da infância, sendo um movimento sério e de profunda significação para o sujeito; brincando, a criança aprende a usar seu corpo no jogo, aprende a decidir e, na fantasia, experimenta o desenvolvimento de sua inteligência.

Segundo Bee; Boyd (2011), a linguagem e o desenvolvimento da cognição social emergem do brincar, uma vez que a brincadeira permite que a criança compreenda diversas categorias de regras sociais, sejam elas convencionais ou morais. A brincadeira é um movimento livre, espontâneo e convencional ao grupo que brinca, mas a constituição das regras é levada para outras esferas da vida coletiva das crianças. O sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (2004, p. 235) analisou antropologicamente o brincar e chegou à conclusão de que, ao brincar, as crianças “[...] excedem aos limites da recreação em si mesma, assumindo aspectos diferentes nas relações entre seus componentes e, deste modo, relativamente ao seu grupo [...]”.

Para elucidar a tese de Bee; Boyd (2011, p. 345), é importante compreender o que são regras convencionais e o que são regras morais. Por regras convencionais, entende-se as regras “[...] arbitrárias, criadas por um grupo ou uma cultura em particular. As regras escolares [...] são todas regras convencionais [...]” Com relação às regras morais, temos as “[...] regras universais e obrigatórias, refletindo princípios básicos que garantem os direitos dos outros.”

Quando Malaguzzi (1999) escreve que a criança é feita de cem, refere-se ao amplo repertório da imaginação e da quebra da inércia repetitiva. A infância é livre e configura-se no devir do tempo presente. A brincadeira é um ato político e sério para a criança, situado no tempo presente, e o principal experimento de vida social das crianças, por onde produzem suas próprias culturas: as culturas infantis. Bee; Boyd (2011, p. 345) afirmam que “as crianças consideram o rompimento de regras morais muito mais sério do que o rompimento de regras convencionais.”

A compreensão de regras e o seguimento das mesmas pode ser vista e compreendida conforme as crianças vivem o jogo simbólico, por exemplo. O jogo é uma possibilidade para a investigação prática a respeito da leitura piagetiana da inteligência, através da acomodação e assimilação. Conforme Kishimoto (2021, p. 41), o brincar “[...] é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação, ou seja, o sujeito assimila eventos e objetos ao seu eu e suas estruturas mentais.”

Todavia, quando tratamos do brincar, existe um grande paradoxo: se o brincar é uma expressão de liberdade, ele pode ser dirigido? Existe um debate profundo e talvez inesgotável, mas o desafio aqui é suscitar algumas reflexões e tecer algumas linhas de raciocínio. Dantas (2021, p. 111) explica que brincar e jogar são terminologias distintas: “[...] brincar é anterior a jogar, conduta social que supõe regras. Brincar é uma forma livre e individual que designa as formas mais primitivas de exercício funcional, como a lalação.”

Para Winnicott (2019), o brincar promove a possibilidade de crescimento saudável da criança, sendo um espaço amplo e conectivo de experiências criativas, que também pode ser vivenciado pelos adultos. Além disso, o brincar é uma expressão da linguagem infantil que,

conforme Corsaro (2002), através do faz de conta (exercício sociodramático), apresenta representações interpretativas a respeito do mundo do qual as crianças fazem parte, na relação entre sujeito e objeto.

Há, porém, uma linha tênue na designação/teorização sobre o conceito de brincar, uma vez que “parece impossível definir substancialmente o que é brincar: a natureza do compromisso com que é realizada transforma-a sutilmente em trabalho” (Dantas, 2021, p. 111). Esse paradoxo exige de nós, profissionais da educação, um exame minucioso a respeito dos currículos e práticas pedagógicas definidas em grande escala como brincantes e lúdicas.

Interfaces: currículo, ludicidade e o brincar

Considerando que a própria concepção de infância é historicamente recente, pressupõe-se que há muitos avanços necessários com relação à infância e seu lugar na própria Educação Básica. Nesse sentido, o paradoxo entre o brincar, a liberdade e o compromisso apresenta fontes de investigação e reflexão para educadores e educadoras quando o assunto é currículo. Partimos, então, do que a Base Nacional Comum Curricular entende por currículo na Educação Infantil, no qual este se constitui da “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 06).

O currículo está longe de ser um checklist de atividades ou conteúdos. Para Sacristán (2000, p. 34), ele é definido por questões de ordem “social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola, tal como se acha configurada”. Desse modo, o currículo é a base para a construção de experiências, promovendo assim a produção sociocultural das crianças. Cabe à escola, segundo Barbosa e Horn (2008, p. 17), “[...] auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas.”

Os desafios de articular saberes das crianças ao conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade são abordados pela Base Nacional Comum Curricular através dos campos de experiência; são eles a bússola na construção de possibilidades pedagógicas na Educação Infantil. Em tese, o currículo na Educação Infantil precisa garantir condições para que as crianças elaborem representações interpretativas individualmente e coletivamente, sentindo, vivendo e solucionando problemas. Porém, é importante pensar: entre teorias e currículos, por onde anda o brincar na Educação Infantil?

Sabemos da importância e do significado do brincar para o desenvolvimento das crianças. Porém, conseguimos perceber nos currículos práticas pedagógicas que garantam o direito ao brincar na Educação Infantil? Longe de querer apontar uma resposta pragmática, o anseio aqui é problematizar e provocar reflexões acerca do presente questionamento. O primeiro ponto perceptível é a dificuldade de diferenciação conceitual entre brincar, jogo e ludicidade, levando a uma ação equivocada sobre a oferta das mesmas nas práticas pedagógicas.

As teorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento humano podem auxiliar nessa conceituação, uma vez que um termo bastante utilizado nas práticas pedagógicas referentes à Educação Infantil é a ludicidade, que por vezes é entendida como a atividade lúdica, o jogo lúdico ou até mesmo como uma ação brincante. Contudo, conforme Dantas (2021, p. 111), esse termo abrange dois aspectos específicos: “a atividade individual e livre e a coletiva

e regrada [...] quando pedimos a profissionais da educação infantil sinônimo para ele, é a tendência a oferecer ‘prazeroso’ e nunca livre”.

Com relação ao brincar, o conceito remete à possibilidade de aquisição de regras e ao desenvolvimento da linguagem. Porém, a criança, quando brinca, não está preocupada com os resultados. Em seus estudos com base em obras do Psicólogo Jerome Seymour Bruner, Kishimoto (2021, p. 143) afirma que:

Ao propor o lúdico para ensinar as crianças de diferentes idades, em situações estruturadas, com a mediação de adultos, Bruner concebe-o como forma de exploração, estratégia que o leva ao pensamento divergente, por sua característica pouco opressora e estimuladora da criatividade. A premissa de que qualquer conteúdo pode ser ensinado a qualquer criança de qualquer idade, desde que respeitadas as formas de pensar do sujeito que aprende envolve uma concepção de aprendizagem que privilegia a exploração e solução de problemas.

Portanto, existe na Educação Infantil um desafio para os educadores e educadoras: a organização de possibilidades pedagógicas ao encontro do brincar e da ludicidade. Para isso, é necessário ter clareza de que, dentro do brincar e da ludicidade, existem a experiência, a curiosidade e a liberdade. Cabe ao educador e à educadora ter clareza sobre sua intencionalidade pedagógica ao propor determinada possibilidade de aprendizagem, sempre se questionando sobre o “como fazer”, “para que fazer” e “para quem fazer”. Dessa forma, Kishimoto (2021, p. 145) afirma que

O supervisor procede conforme sua compreensão daquele que aprende a fim de engajá-lo na ação, reduzindo os graus de liberdade da tarefa aos limites adequados, mantendo a orientação para a resolução de problemas, [...] controlando frustrações e mostrando soluções possíveis.

A linha tênue entre a liberdade e a orientação faz morada nas práticas docentes na Educação Infantil. No entanto, precisa ser entendida como um agente mobilizador, e não como um problema, afinal, “[...] é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias lógico-científicas, característica dos processos educativos” (Kishimoto, 2021, p. 148). A provocação é justamente essa: perceber e entender o lugar e a importância do brincar enquanto uma característica fundamental de aprendizagem e liberdade na e da infância. O brincar é a concepção original e única da criatividade e da ludicidade, que permanecerá viva também na fase adulta.

Ao fim e ao cabo, o brincar é o lugar que abrange a infância (na concepção de desenvolvimento biológico e temporal) e também as infâncias (culturais, econômicas, políticas, institucionais e geográficas). É também a linguagem universal das crianças; a inversão da lógica, o tempo presente e a existência do não saber que, ao mesmo tempo, sabe muito. E talvez seja a única condição dialética de um contínuo da existência criativa para a vida que segue, ainda que adulta.

CONCLUSÃO

Felizmente, a temática que abrange as interfaces entre o brincar, a linguagem e a Educação Infantil não cabe aqui e muito menos se encerra nesse ensaio provocativo. Esse é um assunto de amplo e profundo debate, mas que ainda é pouco discutido nos âmbitos acadêmicos e de formação continuada de professores. Ainda temos muito o que avançar nos estudos a respeito da infância e suas ramificações contempladas pelo conceito de infâncias, o que permite também uma análise a respeito dos próprios fundamentos da Educação Infantil.

Há uma emergência histórica pela compreensão a respeito da “criança inteira”: a que sabe e a que aprende, a que investiga e é orientada para tal, a que se desenvolve na integralidade do ser (corpo e sentimento). E, inevitavelmente, sobre qual currículo pode melhor contemplar essas crianças situadas culturalmente; seria possível construir um currículo que tenha essa abordagem que podemos chamar de holística, ou ele já existe? O objetivo deste escrito não é apresentar respostas, mas provocar reflexões sobre o vivido e o registrado até hoje, quando o assunto é Educação Infantil.

Por fim, o que deixamos como marca fundamental aqui é a importância cultural, social e de cunho biológico (desenvolvimento humano) do brincar. Ele (o brincar) não pode ser um apêndice das práticas pedagógicas, assim como o lúdico não pode ser uma capa ilustrativa de atividades condicionadas ou amarradas para resultados específicos e marcados pela tangente entre “certo ou errado”. Não há caixa que comporte o brincar e a ludicidade; ele é a essência da experiência, do experimento, da vivência, das descobertas e da repetição. Ele é a condição holística da aprendizagem para e na vida.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Paulo Freire: Um outro paradigma de humano e de infância. **Educação**, v. 48, Santa Maria, p. 1-21, jan./dez. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. Tradução Cristina Monteiro. 12 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF. 2009.

CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, 2002, p. 113-134.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele R. Reis. Revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko. Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo, SP: Cengage Learnig, 2021. p. 139-154.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. Apresentação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2011. p. 1-15.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuições ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1 (43), p.229-250, jan./abr. 2004.

FROEBEL, Friedrich Wilhelm August. **The education of man**. Ed. Harris. Trad. Hailmann, W.N. Nova York: D. Appleton, 1912.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2021.

OLIVEIRA, M. S. (Org.). **Fundamentos filosóficos da educação infantil**. Maringá: Eduem, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a Brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida.. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo, SP: Cengage Learnig, 2021. p. 139-154.

MALAGUZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

OSOWSKI, Cecília. Linguagem. In: In: STRECK, Danilo.; REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 247-248, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução de Breno Longhi. Revisão técnica de Ana Lila Lejarraga, Cristian Dunker, Gilberto Safra, Leopoldo Fulgencio, Tales Ab’Saber. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

EDUCAÇÃO E NUTRIÇÃO: RELATO DE CASO SOBRE ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO NUTRICIONAL APLICADA EM SALA DE AULA

Joane Diomara Coleone¹
Paula C. B. Inocente²

INTRODUÇÃO

Uma alimentação adequada, equilibrada em quantidade e qualidade, fornece energia e nutrientes necessários para o organismo desempenhar suas funções e para manter um bom estado de saúde. Quando o consumo alimentar é insuficiente pode ocasionar desnutrição e deficiências em micronutrientes. De outro lado, quando ocorre o excesso alimentar, podem ocorrer diversas doenças e comorbidades, como hipertensão arterial, obesidade, diabetes mellitus, dislipidemias e doenças cardiovasculares (Conceição *et al.*, 2010).

A nutrição adequada objetiva proporcionar um crescimento e desenvolvimento saudável, auxiliar no desenvolvimento cognitivo, prevenir problemas de saúde como anemias, desnutrição e obesidade, bem como as doenças crônicas não transmissíveis, como o diabetes mellitus tipo II, hipertensão arterial e outras doenças cardiovasculares, que podem surgir na fase adulta (Ulker *et al.*, 2024).

Crianças e adolescentes são mais propensos à desequilíbrios nutricionais, devido a elevação das necessidades energéticas e de nutrientes, ocasionada pelo acentuado desenvolvimento físico e também por ser mais vulneráveis diante das publicidades das indústrias de alimentos e outros modismos alimentares (Conceição *et al.*, 2010).

As políticas públicas de alimentação e nutrição no Brasil se relacionam à promoção da alimentação adequada e saudável, com o compromisso de desenvolver ações de promoção de saúde e segurança alimentar e nutricional, objetivando combater a má alimentação, sendo ela a desnutrição ou a obesidade, garantindo o direito humano à alimentação adequada e saudável (Ribeiro *et al.*, 2023).

Durante a infância são formados os hábitos alimentares, fase esta que interfere nutricionalmente na vida adulta, tornando-se um momento importante para estabelecer uma alimentação saudável e adequada. Diante disso, as escolas são ambientes que influenciam diretamente nos hábitos alimentares ao longo da vida. As estratégias de Educação Alimentar e

Nutricional tem se destacando como forma de reverter o quadro de obesidade a partir da mudança dos hábitos alimentares, envolvendo todas as faixas etárias. O profissional nutricionista auxilia na mudança do hábito alimentar, por ser capaz de exercer a autonomia em relação às escolhas alimentares (Carvalho *et al.*, 2020).

¹ Nutricionista da secretaria municipal de educação e cultura do município de Ipiranga do Sul, especialista em prescrição de fitoterápicos e suplementação nutricional clínica e esportiva, mestre em envelhecimento humano. *E-mail*: joane.94@hotmail.com

² Professora da rede municipal de Ipiranga do Sul, formada em pedagogia pela Unisul, pós-graduada em ciências da educação pela Unisul. *E-mail*: prof.paula@djb.ipirangadosul.rs.gov.br

As ações de Educação Alimentar e Nutricional são práticas contínuas e permanentes, transdisciplinares e multiprofissionais, para apoiar pessoas a adotar práticas alimentares capazes de promover saúde, autonomia, autocuidado e reconhecimento da alimentação como um direito social (Ribeiro *et al.*, 2023).

O ambiente escolar abrange um papel importante para a formação de hábitos alimentares adequados e equilibrados, pois as informações obtidas neste ambiente garantem o desenvolvimento de hábitos nutricionais saudáveis. Nas escolas encontramos ambientes apropriados para o desenvolvimento de programas para melhorar a nutrição adequada (Ulker *et al.*, 2024).

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) foi incluída entre os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo a necessidade de discutir a alimentação junto aos temas que interferem na vida humana (Ribeiro *et al.*, 2023).

A família também possui papel insubstituível para a formação de práticas alimentares, oferecendo momentos de comer em companhia e reforçando as relações entre os membros familiares e a sua cultura alimentar (Ribeiro *et al.*, 2023).

Diversos estudos sobre padrões alimentares de crianças e adolescentes apresentaram elevado consumo de sucos industrializados, refrigerantes, alimentos ricos em açúcares e gorduras e baixo consumo de leite, frutas e hortaliças. Este padrão alimentar está associado a um alto risco de doenças crônicas não-transmissíveis (Conceição *et al.*, 2010).

O Atlas da Obesidade Infantil no Brasil, publicado em 2019, apresentou que a cada 10 crianças de 5 a 9 anos, 3 estão acima do peso. A partir dos dados extraídos no Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN), identificou-se que, dentre as crianças menores de 2 anos, 18,9% apresenta excesso de peso. Nesta faixa etária também identificou-se que 49% destas crianças consumiu algum alimento ultraprocessado no dia anterior (Brasil, 2019).

Já para as crianças de 2 a 4 anos, 14,3% apresentou excesso de peso, reflexo dos dados de que, 64% dessas consumiram bebidas adoçadas no dia anterior, 51% realizava as refeições assistindo TV, 48% consomem macarrão instantâneo, salgadinhos de pacote ou biscoitos salgados e 60% consome biscoito recheado, doces e guloseimas, taxas estas muito além do recomendado pelo Guia Alimentar para a População Brasileira. Por outro lado, 79% consumiram frutas e 67% consumiram verduras e legumes (Brasil, 2019).

Entre as crianças de 5 a 9 anos, 29,3% apresentam excesso de peso, o consumo de frutas reduz para 73% e de verduras reduz para 62%, aumentando os índices de crianças que consomem bebidas adoçadas e outros alimentos ultraprocessados (Brasil, 2019).

Na estratificação por estados, o Rio Grande do Sul é o estado com maior prevalência de excesso de peso no Brasil, dentre as crianças de 5 a 9 anos, com um total de 38,4%, sendo que destas 18,4% possui obesidade (Brasil, 2019).

As escolas são locais apropriados para combater a obesidade infantil, fornecendo e incentivando opções mais saudáveis de alimentos, promovendo atividades físicas e proporcionando educação para a saúde, tornando-se assim um local estratégico para a promoção de hábitos alimentares saudáveis (Viveiros de Castro; de Lima; Pinto Belfort Araujo, 2021).

Este estudo tem o objetivo de apresentar a importância da associação do professor com o nutricionista na execução de atividades de educação alimentar e nutricional no âmbito escolar,

bem como apresentar estratégias utilizadas para incentivar o consumo alimentar consciente nas crianças na fase escolar.

DESENVOLVIMENTO

A atividade proposta foi elaborada e desenvolvida pela nutricionista e pela professora do 4º ano da Escola Municipal Dom João Becker, colocando em prática com a turma regida pela professora. Escolheu-se como tema a Pirâmide Alimentar Brasileira, diante da facilidade que a mesma proporciona para a compreensão das quantidades que devem ser consumidas de alimentos, incentiva a variedade e a qualidade através de imagens de cada grupo alimentar.

Os estudantes foram desafiados a relatar em um diário alimentar, os alimentos consumidos em um dia, descrevendo os tipos, quantidades e horários das refeições. Após, em aula, os estudantes somaram a quantidade de alimentos em cada grupo de alimentos, como no quadro abaixo:

Quadro 1 – Diário alimentar utilizado na atividade

DIÁRIO ALIMENTAR
Café da manhã
Lanche da Manhã
Almoço
Lanche da Tarde
Jantar
Ceia
Soma de porções em cada grupo: ___ Grupo dos pães, cereais e massas ___ Grupo dos vegetais e frutas ___ Grupo dos leites e derivados ___ Grupo das carnes e ovos ___ Grupo da gordura e açúcar

Ao final da atividade, realizou-se uma roda de conversa, para que cada estudante apresentasse o seu diário alimentar, comparando este com o proposto pela Pirâmide Alimentar.

Identificou-se que, grande parte dos estudantes não realiza todas as refeições orientadas pelo guia alimentar, realizando apenas o almoço, lanche da tarde que é feito na escola e o jantar.

Também identificou-se um excesso de consumo de ultraprocessados, bebidas adoçadas, embutidos, doces e guloseimas.

Os estudantes montaram também em aula, a pirâmide alimentar com o uso de imagens de alimentos, para auxiliar na compreensão da atividade, colando as imagens dos alimentos nos grupos correspondentes. Abaixo estão apresentadas as fotos da atividade desenvolvida. Todas as imagens foram autorizadas para publicação pelos responsáveis.

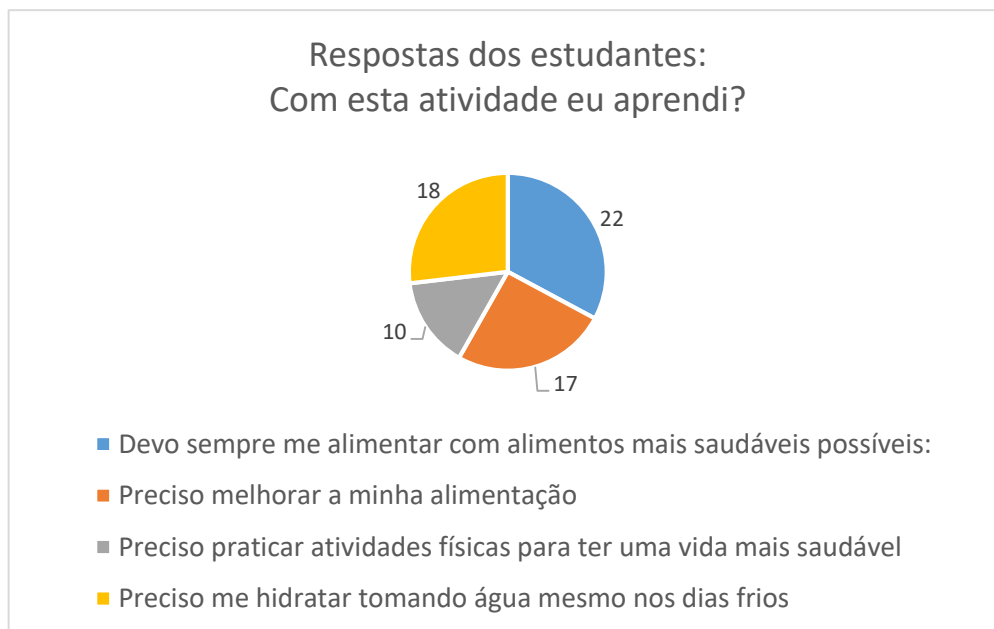
Figura 1 – Alunos completando a pirâmide alimentar



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Os vinte e quatro estudantes foram questionados sobre o que aprenderam com essa atividade e as respostas foram as seguintes:

Figura 2 – Respostas dos alunos com a percepção de seus hábitos alimentares



CONCLUSÃO

Na avaliação dos diários alimentares respondidos pelos estudantes identificou-se que os mesmos não possuem uma alimentação saudável como orientado, pois a maioria não consome frutas e verduras durante o dia, nem cereais e tubérculos, leites e derivados. Porém apresentam consumo diário de doces, carnes embutidas como salame, presunto, linguiça, sendo estas ricas em sódio e gorduras.

As atividades de educação alimentar e nutricional em ambiente escolar são essenciais para formação de hábitos alimentares saudáveis que perduram para a vida adulta. Diversas atividades podem ser realizadas para envolver as crianças e promover melhor adaptação aos alimentos que muitas vezes não são bem aceitos nesta faixa etária, utilizando recursos como jogos, atividades práticas, aulas de culinária, desenhos, dentre outros.

Associar a nutrição e a pedagogia amplia os conhecimentos de cada uma das áreas, bem como proporciona um ambiente de aprendizado mais eficaz aos estudantes. A nutrição está incluída em diversas etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio e, incentivar práticas alimentares saudáveis em todas as faixas etárias é crucial para manter e aprimorar o gosto pela alimentação saudável.

Portanto, a utilização de estratégias de Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar apresenta-se eficaz, ressaltando a importância de ações na escola, local de maior aprendizagem sobre a alimentação saudável, repercutindo de forma positiva no comportamento

alimentar dos estudantes, tornando-os aptos a realizar escolhas alimentares adequadas, desenvolvendo um estilo de vida saudável, controlando o surgimento de obesidade e outras doenças crônicas não transmissíveis, garantindo assim mais saúde e qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Atlas da Obesidade Infantil no Brasil [Internet]. 2019. 13 p [acesso em 23 de agosto de 2024]. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/dados_atlas_obesidade.pdf

CARVALHO, M. T. D. *et al.* Educação nutricional no âmbito escolar: revisão da literatura. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e8979109272, 24 out. 2020.

CONCEIÇÃO, S. I. O. D. *et al.* Consumo alimentar de escolares das redes pública e privada de ensino em São Luís, Maranhão. **Revista de Nutrição**, v. 23, n. 6, p. 993-1004, dez. 2010.

RIBEIRO, R. M. M. *et al.* A participação das famílias nas ações de alimentação em escolas para a promoção da alimentação adequada e saudável. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 18, p. e72064, 1 dez. 2023.

ULKER, M. T. *et al.* Growth and development impact of sustainable nutrition education: An experimental study. **Journal of Food Science**, v. 89, n. 2, p. 1294-1302, fev. 2024.

VIVEIROS DE CASTRO, M. A.; DE LIMA, G. C.; PINTO BELFORT ARAUJO, G. Educação alimentar e nutricional no combate à obesidade infantil: visões do Brasil e do mundo. **Revista da Associação Brasileira de Nutrição - RASBRAN**, v. 12, n. 2, p. 167-183, 27 jul. 2021.

METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM

Tatieli Rodighiero Hahn¹
Silmara Pinheiro²

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem na educação formal vem passando por um momento desafiador diante de tantas mudanças na sociedade. Motivadas pela evolução tecnológica, estas mudanças alteraram significativamente a forma de acesso à informação, as relações humanas e a relação do homem com o conhecimento, pois elas estão criando novas formas de disseminar o conhecimento, uma nova cultura de aprendizagem, a qual a escola não pode e não deve ignorar.

A maior parte do tempo, tanto na educação presencial quanto a distância, ensinamos com materiais e comunicações escritos, orais e audiovisuais, previamente selecionados ou elaborados. São extremamente importantes, mas a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada (Moran, 2015).

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (Moran, 2015).

Sendo assim, o objetivo deste estudo é aprofundar o conhecimento sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem, com base em aportes teóricos, e identificar, por meio inferências analíticas, as possíveis contribuições destas estratégias didáticas para a docência.

DESENVOLVIMENTO

No contexto de processos educativos, metodologias podem ser definidas como estratégias pedagógicas que são utilizadas pelos professores na mediação dos conteúdos para seus alunos a fim de alcançar os objetivos educacionais. De acordo com Masetto (2005), a metodologia deve buscar a redefinição dos objetivos da aula e de seu espaço. Neste contexto, as metodologias representam o tipo de prática que ocorre para pôr em marcha os processos de aprendizagem.

No contexto de aprendizagem, percebemos a relevância das metodologias que se apresentam como alternativas às metodologias tradicionais. Uma metodologia voltada para aprendizagem deve entender o homem como um ser ativo e de relações, e também que o

¹ Tatieli Rodighiero Hahn, Graduada em Agronomia, Gestão Ambiental, Formação Pedagógica para Docentes não Licenciados, Acadêmica de Pós Graduação IFRS Campus Sertão.

² Silmara Pinheiro, Graduada em Letras, Esp. Em Leitura: Teoria e Práticas, Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial.

conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Neste sentido, a autora chama a atenção para a importância da escolha e a execução de uma metodologia, que se operacionaliza nas estratégias selecionadas, que seja adequada aos objetivos, aos conteúdos do objeto de ensino e principalmente aos estudantes (Anastasiou, 2005).

Além disso, acredita-se que toda e qualquer ação proposta com a intenção de ensinar deve ser pensada na perspectiva daqueles que dela participam, que comumente, deverão apreciá-la. Desse modo, o planejamento e a organização de situações de aprendizagem deverão ser focados nas atividades dos estudantes, posto que é a aprendizagem destes o objetivo principal da ação educativa. A partir desta compreensão sobre o papel da metodologia no processo de aprendizagem, percebemos a necessidade de buscar novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia (Diesel, 2017).

Ao escrever sobre a necessidade de repensar a aula, Masetto, 2005 lembra que “ao nos preocuparmos com melhorar a docência, não podemos nos esquecer que por detrás do modo de lecionar existe um paradigma que precisa ser explicitado, analisado, discutido a fim de que a partir dele possamos pensar em fazer alterações significativas em nossas aulas.” A quebra de paradigma proposta pelo autor trata de substituir a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem. Sobre a ênfase no ensino o autor relata que “neste paradigma, o sujeito do processo é o professor, uma vez que ele ocupa o centro das atividades e das diferentes ações, é ele quem transmite, comunica, orienta, instrui, mostra, dá a última palavra, avalia, e dá a nota”. Tal mudança passa pela transformação no papel do professor e pela resignificação do conceito de ensino.

DEFININDO METODOLOGIAS ATIVAS

Considerando que metodologias são as grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem as quais se efetivam por meio de estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas, de acordo com Bacich e Moran, 2015, definem que “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida, as quais expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações”. Essas metodologias, consideram uma perspectiva de aprendizagem ativa, e em vista disso, têm sua nomenclatura definida.

Bastos (2006) nos apresenta uma conceituação de Metodologias Ativas como sendo processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. Desta forma, o professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos. Segundo o autor, trata-se de um processo que oferece meios para que se possa desenvolver a capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual se está inserido.

Conforme Sobral e Campos (2012), “Metodologias Ativas de Aprendizagem são concepções educativas que estimulam processos de ensino e aprendizagem crítico reflexivos ao proporem em seus fundamentos a participação ativa do estudante e seu comprometimento com o aprendizado.” Desta forma, muitas práticas educativas realizadas pelos professores em suas intervenções podem ser classificadas como metodologias ativas.

Podemos entender que as Metodologias Ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (Berbel, 2011).

Mitri *et al.* (2008) explicam que as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino/aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. Segundo os autores, a problematização pode levar o aluno ao contato com as informações e à produção do conhecimento, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Aprender por meio da problematização e/ou da resolução de problemas de sua área, portanto, é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação.

Porém, para que essas práticas sejam realmente efetivas existem alguns elementos que merecem importante consideração. São eles: inserir o estudante como agente principal, ou seja, o responsável por sua aprendizagem; focar o processo de ensinar e aprender considerando a realidade em que estão inseridos; usar as Tecnologias Digitais como ferramentas de ensino e aprendizagem e compreender que o estudante deve estar efetivamente engajado para que o processo de aprendizagem ativa ocorra (Bombana, 2020).

A aprendizagem ativa dá ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas (Moran, 2017).

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida. Em um mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (Moran, 2017).

Aprendemos de muitas maneiras, com diversas técnicas, procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes (Moran, 2017).

As aprendizagens por experimentação, por design, aprendizagem maker, com apoio de tecnologias móveis, são expressões atuais da aprendizagem ativa, personalizada, compartilhada. A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade (Moran, 2017).

Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. Nas etapas de formação, os alunos precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades (Moran, 2015).

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. Para isso, deverá contar com uma postura pedagógica de seus professores com características diferenciadas daquelas de controle (Berbel, 2011).

São muitas as possibilidades de Metodologias Ativas, com potencial de levar os alunos a aprendizagens para a autonomia. O estudo de caso é uma delas, onde o aluno é levado à análise de problemas e tomada de decisões. Conforme Abreu e Masetto (1985) o caso pode ser real, fictício ou adaptado da realidade. Os alunos empregam conceitos já estudados para a análise e conclusões em relação ao caso. Pode ser utilizado antes de um estudo teórico de um tema, com a finalidade de estimular os alunos para o estudo. O estudo de caso é recomendado para possibilitar aos alunos um contato com situações que podem ser encontradas na profissão e habituá-los a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho visa relatar algumas das formas de metodologias ativas, bem como seus conceitos e formas de aplicação, tendo em vista a necessidade de compreensão e domínio do conteúdo proposto pelas metodologias ativas. Visando melhorar a qualidade da educação de nossos estudantes, bem como fazer com que possam aproveitar ao máximo o conhecimento a eles apresentado.

Vários estudos auxiliam na comprovação de que o uso dessas metodologias agrega no conhecimento, bem como na desenvoltura do aluno, onde o mesmo se torna mais proativo, independente e protagonista da ação.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos**. 5.ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1985.

ANASTASIOU, L. G. C; Alves, L. P. (Orgs). **Processos de ensinagem na Universidade**. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville: Univille. 2005.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BASTOS, C. C. Metodologias ativas. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 17 mai. 2024.

BERBEL. Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BOMBANA, C. G. G. Contribuições das Metodologias Ativas de Aprendizagem para a Docência Universitária. **VI SENID Cultura Digital na Educação**. Passo Fundo, 2020.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*. V. 14. 2017.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: Teodoro, Antônio. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária**. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005, p. 79-108.

MITRE, S. M.; BATISTA, R. S.; MENDONÇA, J. M.G.; PINTO, N. M. M.; MEIRELLES, C.A.B.; PORTO, C. P.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, 2008.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In* **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba, 2017, p.23-35.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, v. 46, n. 1, p. 208-218, 2012.

DE CRIANÇA A ALUNO: NUANCES DE UMA TRANSIÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO

Lidiane Cássia Comin¹
Dinéia Carem Casanova²

INTRODUÇÃO

“Agora a gente vai parar de brincar?”, perguntam as turmas de pré-escola que estão prestes a iniciar o 1º ano. A dúvida cruel de nove entre dez crianças vem acompanhada de várias outras, que evidenciam a ansiedade que essa passagem pode causar: “Vamos fazer provas?”, “E lição de casa, tem todo dia?” (Pinheiro, 2008, n.p.).

A partir da reflexão do autor, iniciamos nosso texto explicitando a problemática que nos motiva a escrever esse artigo: Como acontece a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, considerando a expectativa da alfabetização dessas crianças? As perguntas apresentadas pelo autor expressam uma ansiedade natural das crianças que se encontram em uma etapa de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Na pré-escola, o aprendizado é mediado principalmente por brincadeiras e atividades lúdicas, o que faz parte de um ambiente mais flexível e centrado no desenvolvimento integral da criança. A chegada do primeiro ano em muitas situações se apresenta com um fim dessa abordagem lúdica, trazendo expectativas que quando não são bem conduzidas, podem frustrar o início de uma etapa que representa um marco importante na vida de qualquer criança, que é o processo de alfabetização.

O ingresso no ensino fundamental é sim o início de uma educação mais formal, um processo de implementação de uma rotina de estudos mais estruturada, e que apresenta características mais sistematizadas no processo de ensinar e aprender. Mas essa transição para o 1º ano deve ser planejada de modo a minimizar a ansiedade das crianças, assegurando que a alfabetização ocorra em um ambiente que respeite suas características e promova o prazer pelo aprendizado. As políticas educacionais ao enfatizarem a continuidade do brincar no processo de alfabetização, fornecem uma diretriz clara para que essa transição seja feita de maneira cuidadosa e humanizada.

Aos seis anos, quando muitas crianças estão ingressando no 1º ano do Ensino Fundamental, elas se deparam com mudanças significativas em seu cotidiano escolar. A transição da pré-escola para o Ensino Fundamental é frequentemente acompanhada de expectativas e incertezas, tanto para as crianças quanto para os pais e educadores. As mudanças fazem parte da vida das pessoas desde sua infância. A transição da infância para a vida escolar marca um momento crucial no desenvolvimento das crianças. É nesse estágio que elas deixam o ambiente familiar e conhecido, característico da primeira infância, para ingressarem em um

¹Doutora em Administração (UNOESC Universidade do Oeste de Santa Catarina), professora de graduação (FAT Faculdade e Escola) e professora de pós-graduação lato sensu. *E-mail*: prof.lidianecassiacomin@gmail.com

²Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia. Educação Especial - Ênfase em Educação Inclusiva. *E-mail* prof.dineia@djb.ipirangadosul.rs.gov.br

espaço social mais estruturado e exigente: a escola. A passagem de "criança" para "aluno" não é apenas uma mudança de papel social, mas envolve uma série de transformações cognitivas, emocionais e comportamentais que têm implicações profundas para o processo de alfabetização.

Este período de transição é marcado por diversas nuances, que vão desde o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade até a adaptação a novas formas de interação social e de aprendizagem. No contexto escolar, a criança se depara com novas expectativas e demandas, tanto por parte dos educadores quanto do próprio ambiente escolar, que são determinantes para que o processo de alfabetização aconteça. Essas exigências envolvem não apenas a aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais que facilitam a integração da criança no novo meio.

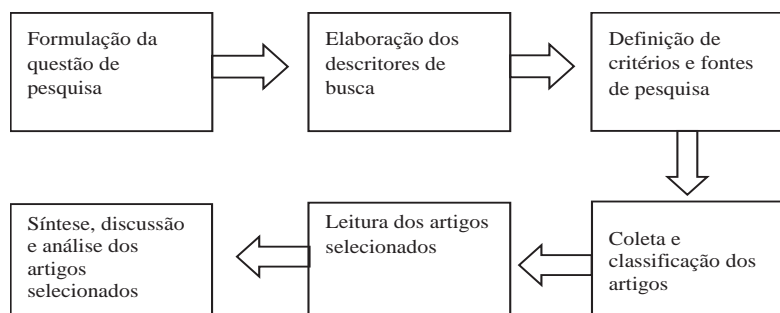
A literatura educacional destaca a importância de um acompanhamento cuidadoso durante essa fase, considerando as variações individuais no ritmo e nas necessidades de cada criança. A transição para a alfabetização é um processo complexo e multifacetado, que requer uma abordagem pedagógica sensível e adaptativa para garantir que todas as crianças possam se desenvolver plenamente. Este artigo busca explorar essas nuances, analisando como os estudos e as bases legais abordam essa transição para promover uma experiência educacional mais inclusiva e significativa.

Ao realizar esta análise, não é nossa intenção reconhecer essa transição a partir de uma abordagem única ou definitiva que atenda a todas as necessidades das crianças nesse período, mas compreender que a educação deve ser flexível e adaptável, respeitando as individualidades de cada criança. Ao analisar a literatura presente nos estudos e legislações, busca-se ampliar o conhecimento sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental, pensando em uma alfabetização que traga os elementos formais da escola, mas não deixe de considerar sempre a curiosidade da criança a partir da ludicidade, permitindo a continuidade do “ser criança”.

METODOLOGIA

A presente pesquisa inspira-se na abordagem de revisão de escopo da literatura em que a análise incide sobre artigos acadêmicos, documentos oficiais e textos publicados em periódicos científicos na área da educação. O fluxo do desenvolvimento da pesquisa é apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxo de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Adaptado de Rumrill, Fitzgerald e Merchant (2010).

Após a definição da problemática da pesquisa, elaboramos os descritores de busca dos assuntos, e definimos os critérios de seleção das bases e dos periódicos. Para o levantamento digitamos no espaço “assunto” o seguinte descritor: “transição educação infantil para o ensino fundamental e a alfabetização”, e obtivemos vinte e dois trabalhos publicados, que foram somados as leituras das legislações vigentes que abordam sobre o tema, A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Não utilizamos nenhum outro tipo de filtro que apresenta um recorte para a pesquisa. A busca dos artigos foi realizada na base de dados Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é um acervo científico virtual que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Como critérios de busca, definimos considerar apenas o idioma português, acesso aberto, e apenas estudos que passaram por avaliações a pares, desconsiderando monografias, dissertações e teses. Desta forma, do total de artigos encontrados na busca, 4 foram desclassificados por não tratar a temática em profundidade, 5 eram monografias, 2 dissertações, e 3 de acesso fechado não disponível, concentrando assim a análise final de oito artigos. Os estudos analisados foram: Lessa e Camargo, 2019; Leme e Lima, 2021; Novicki, 2021; Silva, 2021; Damásio *et al.*, 2017; Queiros e Pulino, 2018; BAHIA e De Lima, 2022; Santos Kucybala, 2022.

Sabe-se que a abordagem metodológica da pesquisa, a definição dos critérios de seleção do banco de dados e os filtros utilizados para selecionar os estudos incluídos na amostra final, podem ter excluído informações relevantes ao identificar os estudos selecionados, fragmentando a literatura. Portanto, indica-se que outras técnicas de pesquisa e de mapeamento sejam utilizadas em estudos futuros, para identificar estudos adicionais possibilitando comparativos que complementam esta revisão.

A análise de conteúdo dos artigos e documentos classificados, a identificação dos métodos de pesquisa, e dos principais resultados apresentados na literatura pesquisada permitiu uma maior compreensão do tema proposto para a presente pesquisa. A próxima seção apresenta os resultados do mapeamento realizado no campo da educação acerca da temática, trazendo a análise das produções científicas, acadêmicas e legislações vigentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo da história da educação no Brasil, diversos movimentos de conquista e transformação de concepções foram fundamentais. As contribuições de pesquisadores, pedagogos, educadores e outros especialistas desempenharam um papel crucial na transição do ensino tradicional para um modelo evolutivo com foco na criança e na construção do conhecimento considerando os seus saberes. Conquistas como leis, referenciais e diretrizes foram estabelecidas. No entanto, é essencial que o educador compreenda que o saber docente é um "saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana" (Tardif, 2014, p.54). Em outras palavras, esses saberes são múltiplos e provêm de diversas fontes, seja da formação acadêmica ou da experiência pessoal, constituindo uma pluralidade única que caracteriza o docente.

Conforme indica a BNCC, a transição da educação infantil para o ensino fundamental exige cuidadosa atenção, para que se mantenha um equilíbrio nas mudanças implementadas, assegurando a integração e a continuidade dos processos de aprendizado das crianças. É fundamental respeitar suas particularidades e as diversas conexões que elas fazem com o conhecimento, além de considerar a natureza das interações em cada fase. Portanto, é essencial desenvolver estratégias de acolhimento e adaptação que beneficiem tanto os alunos quanto os professores, para que essa nova etapa se desenvolva a partir do que a criança já sabe e pode realizar, mantendo uma perspectiva de continuidade do percurso educativo (Brasil, 2018).

Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem, e o desenvolvimento das crianças, o professor precisa conhecer as aprendizagens esperadas em cada campo de experiências previstos pela BNCC, para compreender como se deu o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, pois estes serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, mas não como condição ou pré-requisito para o acesso a essa etapa (Brasil, 2018). A BNCC ao abordar o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aponta para o valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na educação infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

As características dessa faixa etária, em que ocorre a transição da educação infantil para o início do ensino fundamental, demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, com base nas suas vivências mais imediatas, para que elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para aprender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (Brasil, 2018). Nesta direção, esse ambiente precisa estimular a criança, mesmo ingressando no ensino fundamental ela continua sendo criança, e esse incentivo deve se dar por meio de práticas pedagógicas que vinculem o lúdico com a aprendizagem e a interação da criança (Silva, 2021).

Conforme Vigotski (2003) afirmou há décadas, a brincadeira também é coisa séria e contribui para as experiências de letramento, pois ela permite à criança vivenciar o imaginário, apreender a realidade em que vive e assim desenvolve seu potencial criativo, pelo uso da linguagem (Souza; Moraes, 2023). Nessas brincadeiras incluem-se as práticas de contação de histórias, dramatizações, vivências que incentivam o imaginário, favorecendo a ampliação da aprendizagem. Rego (1994) já demonstrou em seu estudo que as pseudo leituras e escritas fazem parte importante do processo de descoberta do sistema alfabético, e na alfabetização, essas práticas colaboraram para diminuir as dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita.

Os resultados apurados no estudo realizado por Queiroz e Pulino (2018), relatam que conforme a percepção das professoras não há uma continuidade das propostas pedagógicas que privilegiam a brincadeira e o letramento no processo de transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. Mas consideram importante preparar melhor a transição das crianças a partir de um diálogo entre instituições educativas e profissionais de ensino, para a interação entre as práticas, considerando o valor atribuído ao brincar e ao letramento social em nossa sociedade contemporânea. Ainda segundo sugestão dos autores, é importante que as instituições de ensino direcionam esforços significativos para a formação contínua dos educadores em todas as fases do aprendizado. Isso permitirá que integrem em suas práticas

educativas atividades de aprendizagem que sejam, ao mesmo tempo, instigantes e lúdicas que podem ajudar as crianças superar barreiras, e se abrirem para as novas vivências que a escola do ensino fundamental oferece.

Leme e Lima (2021) em seu estudo, finalizam sua análise enfatizando que os diversos discursos ressaltam a importância de considerar as particularidades das crianças durante a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Ao mesmo tempo, buscam promover o aprendizado da leitura e da escrita, de preferência de forma lúdica e a partir dos interesses naturais dos pequenos. Bahia e Lima (2022, p. 22) dizem que é preciso repensar “o desafio de pensar de outros modos as múltiplas dimensões do aprender e a potência da heterogeneidade”, ir além das verdades constituídas sobre a infância, sobre ensino e aprendizagem, sobre a docência e sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Neste contexto, surge a necessidade de repensar práticas tradicionais e explorar novas abordagens que reconheçam e valorizem a diversidade e a complexidade do processo de aprendizagem. Essa “heterogeneidade” está associada com a riqueza trazida pelas diferentes formas de aprender e experiências das crianças, cada criança tem características diferentes, que determinam um desenvolvimento único. Não podemos padronizar a educação, mas valorizar as diferenças como um recurso importante para o ensino e a aprendizagem. O desafio está em repensar as múltiplas dimensões do aprender que desafiam as práticas convencionais e sugere uma educação mais inovadora e inclusiva, onde as diferenças são consideradas como base para o desenvolvimento pedagógico. Para os educadores, é necessária uma abordagem pedagógica que seja ao mesmo tempo sensível às necessidades individuais e aberta à experimentação e inovação.

No estudo realizado por Lessa e Camargo (2019), a investigação realizada acerca das expectativas dos professores revelou dúvidas sobre a transição entre os níveis de ensino, bem como dificuldade em argumentar sobre o processo de transição. Segundo os autores, ao falarem sobre a importância do brincar no 1º ano, as professoras mostraram que reconhecem sua relevância, entretanto, elas não demonstraram uma base teórica sólida para definir claramente as atividades pertinentes a cada fase, e é necessário se amparar em leis ou fundamentação teórica, além de respostas com conotação de senso comum. Os autores ainda destacam que, embora a sociedade atual seja letrada e o universo da escrita esteja presente na educação infantil, o foco deste segmento não é o ensino das letras ou do alfabeto, os pilares da educação infantil são as interações e as brincadeiras, o que permite que as letras sejam incorporadas de maneira lúdica e contextualizada.

Ao ingressar no ensino fundamental, pequenas ações podem favorecer a transição das crianças. A sala de aula com a continuidade e a familiaridade do ambiente destinado à educação infantil pode ajudar a reduzir a ansiedade das crianças ao ingressarem no novo ciclo educacional. O tempo para o lanche em grupos e com horário para permanecer no pátio, respeitando o tempo de atenção e a necessidade de movimento das crianças, pode ser outro elemento a ser pensado, crucial para o desenvolvimento nessa faixa etária. Práticas sociais que incentivam a socialização e a cooperação entre as crianças, são fundamentais tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Portanto, o que muda é, principalmente, a inclusão de novas aprendizagens, como a alfabetização, iniciando um período para a aquisição de novas habilidades escolares, enquanto aluno. Nessa prática podemos também compreender que, o ensino fundamental de nove anos “não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de

organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos” (Brasil, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bahia e Lima (2022) apontam que é preciso “deformar nosso entendimento”, ou seja, alargar as possibilidades, renovar o repertório e ter a possibilidade de aprender e ensinar de novos modos, por isso, o desafio é pensar de outros modos a relação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Nesta direção, é importante lembrar aos professores, gestores, pesquisadores que existem diversos saberes, tais como saberes escolares, saberes da experiência, saberes acadêmicos, entre outros (Tardif, 2012), e que a criança ao chegar na escola também compartilha desses saberes.

Segundo orientações da BNCC, o primeiro ano do ensino fundamental deve focar o início do processo de alfabetização, mas sem deixar de lado a importância das atividades lúdicas. A alfabetização deve ocorrer de forma contextualizada, onde as crianças são estimuladas a aprender a ler e escrever por meio de situações significativas e prazerosas. A BNCC enfatiza que o brincar continua a ser uma estratégia pedagógica essencial, mesmo na fase de alfabetização.

Portanto, as preocupações das crianças sobre a mudança no ambiente escolar podem ser aliviadas por uma abordagem pedagógica que integre o brincar ao processo de ensino. Provas e lições de casa, embora façam parte do contexto escolar, não devem substituir as atividades que promovem o desenvolvimento integral da criança. O desafio dos educadores é justamente equilibrar a necessidade de avançar no processo de alfabetização, com a manutenção de um ambiente de aprendizagem que seja acolhedor e estimulante.

A alfabetização, nesse contexto, deve ir além da mera aquisição de habilidades formais, como leitura e escrita. Ela deve incorporar, de forma equilibrada, os elementos lúdicos que fomentem a curiosidade natural da criança. A ludicidade é um aspecto fundamental do aprendizado, pois estimula a imaginação, a criatividade e o prazer em aprender, características que são inerentes ao "ser criança". Sugere-se, ao invés de impor um modelo rígido de ensino, a proposta é integrar a aprendizagem formal com experiências que preservem o encantamento e o desejo de explorar o mundo que as crianças trazem consigo da educação infantil. E para isso, a prática pedagógica precisa incorporar elementos que vão além do limite do caderno ou da folhinha com xérox, permitindo a construção do aprender.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; DE LIMA, Samantha Dias. A docência dos professores alfabetizadores: a relação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 2, maio/ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2021.

DAMÁSIO, Daniela; MARTINS, Fabiana Ferreira; PÔRTO, Simone Maura. A transição ao primeiro ano do ensino fundamental: a construção significativa das palavras no processo de alfabetização. **Revista GepesVida**, v. 3, n. 6, 2017.

LEME, Andressa Caroline Francisco; LIMA, Ana Laura Godinho. Alfabetizar ou não as crianças de seis anos?: uma análise dos discursos especializados no contexto da ampliação do ensino fundamental. **Educação e Emancipação**, v. 14, n. 2, 2021.

LESSA, Keila Machado; CAMARGO, Gislene. A expectativa do professor do 1º ano diante da transição da criança na educação infantil para o ensino fundamental. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 3, n. 1, p. 135-156, 2019.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 ago. 2024.

NOVICKI, Lurdete Castelan. O que encontramos sobre a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos: uma imersão ao banco da Capes entre 2007 a 2017. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 15, p. 63-76, 2021.

PINHEIRO, T. Da pré-escola ao 1º ano: novidades sem sustos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 218, 2008.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto. Da educação infantil ao ensino fundamental: construindo um processo de transição compartilhada. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 2, p. 63-71, 2018.

RUMRILL, Phillip D.; FITZGERALD, Shawn M.; MERCHANT, William R. Using scoping literature reviews as a means of understanding and interpreting existing literature. **Work**, v. 35, n. 3, p. 399-404, 2010. Disponível em: <https://content.iospress.com/download/work/wor00998?id=work%2Fwor00998>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SANTOS KUCYBALA, Fabíola dos; FELICETTI, Vera Lucia; ROBAYO, Adriana del Rosario Pineda. Articulação entre educação infantil e ensino fundamental: elementos que favorecem a transição para a alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 17, 2022.

SILVA, Marivania Ferreira da. Impactos presentes na transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental. **Eventos Pedagógicos**, v. 12, n. 1, p. 133-142, 2021.

SOUZA, Rosimeire Martins de; MORAIS, Pauliane Aparecida de. Educação infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades. **Caderno de Diálogos**, v. 6, n. 1, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

A VISÃO DA MORTE EM POEMAS DE ÁLVARES DE AZEVEDO

Pablo Natan de Mello¹

INTRODUÇÃO

Desde a colonização, o Brasil tem sofrido influências de outros países na economia, cultura e até mesmo na língua. A literatura brasileira também reflete essas influências. O primeiro vestígio da Literatura Brasileira data de 1500, quando Pero Vaz de Caminha, escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral, relatou ao rei D. Manuel I, por meio de uma carta, as belezas e os costumes peculiares das terras indígenas. Embora o Quinhentismo, o Barroco e o Arcadismo já estivessem presentes na sociedade, o Romantismo foi a primeira escola literária reconhecida como autenticamente brasileira, diferenciando-se das anteriores, que eram fortemente influenciadas por Portugal, nossos colonizadores. O movimento romântico, embora incorporasse características de toda a Europa, conseguiu capturar e expressar a essência brasileira em cada geração.

A primeira geração do Romantismo no Brasil é caracterizada pelo Indianismo e Nacionalismo. O índio na literatura romântica é uma figura idealizada, cujo comportamento reflete os modelos heroicos consagrados pela civilização europeia: nobre, valoroso, fiel e cavalheiro, surgindo como um forte símbolo do nacionalismo romântico. Além disso, os escritores exploram temas como a natureza, o sentimentalismo, a religiosidade e o ufanismo, que é o orgulho exagerado pelo local onde vivem. Os autores buscam um retorno ao passado histórico, bem como ao medievalismo. Nessa geração, merecem destaque os autores Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães, Teixeira e Souza, Araújo Porto-Alegre e José de Alencar.

A segunda geração é conhecida como a geração do "Mal do Século" ou "Ultrarromântica". Marcada por aspectos negativos, as obras desse período são caracterizadas por temas como egocentrismo, negativismo, pessimismo, dúvida, desilusão, boêmia, exaltação da morte e fuga da realidade. Foi profundamente influenciada pela poesia do inglês George Gordon Byron (1788-1824), razão pela qual é, muitas vezes, chamada de geração "Byroniana". Os principais escritores dessa geração foram Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Fagundes Varela e Junqueira Freire.

A terceira geração, conhecida como a "Geração Condoreira", é caracterizada pela poesia libertária e social. Esse período está associado ao condor, a águia da cordilheira dos Andes, simbolizando a liberdade, sua característica mais importante. Essa geração sofreu muita influência do escritor francês Victor-Marie Hugo (1802-1885), sendo também conhecida como geração "Hugoniana". No Brasil, seus principais representantes foram Castro Alves, Tobias Barreto e Sousândrade. Mesmo possuindo três fases, o Romantismo no Brasil inclui uma que é fortemente influenciada por diversos poetas europeus, apresentando características marcantes desses autores, mas também com um toque de brasilidade. A Segunda Geração do Romantismo

¹Graduando do 8º semestre do Curso de Pedagogia – URI Erechim.

brasileiro é caracterizada pelo pessimismo, fuga da realidade, frustrações amorosas e a busca pela morte. Diante disso, será realizada uma análise da presença da morte em dois poemas de Álvares de Azevedo, principal poeta dessa geração, considerando suas influências e características literárias.

A ESCOLA LITERÁRIA DO ROMANTISMO E O MEDO E O FASCÍNIO PELA MORTE

O Romantismo surgiu como resultado de dois grandes movimentos que transformaram as estruturas sociais, culturais e trabalhistas na Europa: a Revolução Industrial, que começou na Inglaterra em meados do século XVIII, e a Revolução Francesa, ocorrida no final do mesmo século. Segundo Otto Maria Carpeaux (1962, p. 1652), o Romantismo é um movimento literário que, utilizando elementos historicistas, místicos, sentimentais e revolucionários do pré-romantismo, reagiu contra a Revolução e o Classicismo. Ele se opôs ao objetivismo racionalista da burguesia, promovendo o subjetivismo emocional como única fonte de inspiração.

Esses eventos provocaram uma profunda emoção em toda a Europa, levando à criação de uma literatura focada no sentimentalismo. Segundo Nicolai Hartman (1983, pp. 189-190), "O Romantismo não possui dogmas, princípios, objetivos ou programas, nada que se enquadre em um pensamento definido ou em um sistema de conceitos (...) O Romantismo é uma atitude vital de natureza própria, o que torna impossível determinar sua essência conceitualmente". O movimento romântico brasileiro teve seu marco inicial com a publicação do livro de poemas *Suspiros Poéticos e Saudades* de Gonçalves de Magalhães (1811-1882) em 1836. No mesmo ano, Araújo Porto-Alegre, Torres Homem, Pereira da Silva e Gonçalves de Magalhães lançaram em Paris a Revista Niterói, que se tornou uma espécie de porta-voz das novas ideias românticas no Brasil.

No Brasil, Lord Byron exerceu uma influência significativa, se não a maior, sobre um grupo de poetas que formaram a segunda geração do Romantismo brasileiro. Carpeaux (1962, p. 1869) diz que "nunca um poeta foi tão famoso quanto Byron; mas como um meteoro aparecera essa glória, e como um meteoro desapareceu. Byron continua um dos nomes mais célebres da literatura universal; (...)". Esses poetas utilizavam pessimismo, negativismo e um sentimento exagerado em suas obras. Entre eles estão Casimiro de Abreu, Junqueira Freire e Fagundes Varela. No entanto, um dos nomes mais relevantes dessa geração, que melhor expressa o núcleo do pensamento romântico byroniano, é Álvares de Azevedo, que trouxe a visão da morte semelhante com a de Lord Byron, retratando-a com fascínio, medo e ânsia.

A morte e os eventos que a seguem, até então abstratos, têm sido historicamente uma fonte de inspiração e estudo para a filosofia e a religião, ao mesmo tempo em que são uma fonte inesgotável de temores, angústias e ansiedades para os seres humanos. Além disso, possuem inúmeros significados para a cultura humana. Por essa razão, Bauman (2008, p. 46) destaca que "todas as culturas humanas podem ser compreendidas como mecanismos engenhosos destinados a tornar a vida suportável diante da consciência da morte". Nesse contexto, a morte torna-se inevitável e é marcada por diversas simbologias. A única certeza que temos, um dos maiores medos do ser humano, é que a morte chega para todos, pois o restante do que nos cerca acaba sendo relativo, mutável, moldado pelas construções sociais.

A concepção social da morte é moldada por um longo processo histórico, influenciado por diferentes sistemas econômicos e sociais, bem como por tradições que abrangem dimensões existenciais, subjetivas e espirituais. A compreensão da morte é dinâmica ao longo da vida humana. Allan Kellehear (2016) relata que nossa espécie começou a realizar esses rituais desde o final da Idade da Pedra. No entanto, a maneira como esses rituais funerários eram realizados permanece, em grande parte desconhecida, com poucas evidências científicas disponíveis. Desde muito novos, nós lidamos com finitudes e perdas, mas é na maioria que o verdadeiro significado da morte começa a se tornar mais claro. Já grande, a pessoa reconhece a possibilidade desse evento, enquanto na velhice, essa possibilidade é mais facilmente aceita, visto que é vista como a última etapa do ciclo de vida humano.

Conforme o autor, "os funerais intencionais e simbólicos anteriores há 30 mil anos são objeto de vigorosos debates, mas outros alegam que é possível documentar funerais de até 170 mil anos!" (Kellehear, 2016, p. 53). Edgar Morin (1988) afirma que os Neandertais já enterravam seus mortos, uma informação oriunda de Eugène Pittard, no livro *Histoire des premières hommes*. Um trecho da citação diz que "não somente o homem de Neandertal enterra os seus mortos, como também os reúne por vezes" (Morin, 1988, p. 23). Diante disso, percebe-se que a prática de cuidar dos mortos com sepulturas e rituais dignos já era significativa, embora a confirmação definitiva tenha surgido apenas décadas depois. Kellehear também afirma que nossos conhecimentos sobre o ato de morrer foram gradualmente construídos ao longo de milhares de anos. Esta visão é confirmada pelo historiador Philippe Ariès (2014), que ressalta que tudo o que está relacionado ao nosso fim evoluiu devido às pressões materiais e culturais da história humana.

A consciência da finitude é, portanto, algo exclusivo dos humanos. Segundo Heidegger (2005, p. 50), essa consciência nos traz angústia, que pode se transformar em pavor e/ou medo, pois nunca sabemos exatamente quando a morte chegará, já que ela é indeterminada. Ariès afirma que o medo da morte se originou da ameaça da morte e, posteriormente, na repugnância de representar e/ou imaginar o morto e seu cadáver. Além disso, os mortos passaram a ser motivo de um medo tão profundo "que só se exprimia por interditos, ou seja, por silêncios" (Ariès, 2012, p. 151).

Merleau-Ponty afirma que devemos afastar de nós o temor do *post mortem*. Não devemos temer o que acontece após nossa morte, assim como não temíamos o que acontecia antes de nascermos. Para o filósofo, cada sensação é um nascimento ou uma morte; portanto, cada uma é a primeira, a última e a única de sua espécie. O sujeito que vivencia a experiência começa e termina com ela, e como não lhe é permitido sobreviver a si mesmo, a experiência dependerá de uma sensibilidade que sobreviverá a ela, "assim como meu nascimento e minha morte pertencem a uma natalidade e a uma mortalidade anônimas" (Merleau-Ponty, 2011, p. 291).

TRÊS ANÁLISES POÉTICAS DA MORTE DIANTE A VISÃO DE ÁLVARES DE AZEVEDO

O legado literário de Álvares de Azevedo (1831-1852) pode ser considerado pequeno em quantidade, mas, dada a brevidade de sua vida, é surpreendentemente vasto. Antônio

Candido (1989) afirma que Álvares de Azevedo demonstra "uma consciência teórica que o destaca entre os nossos poetas contemporâneos" (Candido, 1969, p. 10), assim como um "senso crítico" que, embora não tenha exercido plenamente, possuía "mais vivo do que qualquer poeta romântico [brasileiro], excetuado Gonçalves Dias" (Candido, 2002, p. 159).

Dias antes de falecer devido a um abscesso causado por uma queda de cavalo, Álvares de Azevedo escreveu o poema *Se eu morresse amanhã*. Este poema intrigante sugere que o autor já previa sua morte iminente. O título da obra transmite ao leitor a ideia de que o eu lírico havia aceitado seu fim, mas ainda possuía dúvidas sobre o futuro das pessoas ao seu redor caso ele morresse em breve. O poema também evoca a noção de circunstância e faz alusão à morte, uma característica central não apenas nas obras de Azevedo, mas também na Segunda Geração Romântica à qual ele pertence. Uma das marcas distintivas desse movimento romântico é a idealização, e Azevedo fantasia sobre o momento de sua morte: como seus familiares reagiriam nessa situação?

Na primeira estrofe, observa-se uma referência à sua família. A relação expressa nos dois primeiros versos é de satisfação e gratidão, pois se ele morresse amanhã, ele tinha a certeza de que, pelo menos, sua irmã fecharia seus olhos postumamente. Isso sugere uma relação de afeto entre os dois:

SE EU MORRESSE AMANHÃ

Se eu morresse amanhã, viria ao menos
Fechar meus olhos minha triste irmã;

Nos dois últimos versos da primeira estrofe, a preocupação com a família torna-se mais evidente. O eu lírico revela uma certa angústia ao imaginar o que aconteceria com sua mãe se ele chegasse ao fim:

Minha mãe de saudades morreria
Se eu morresse amanhã!

Na segunda estrofe, o poeta imagina um futuro glorioso se não viesse a falecer. Ele acredita que suas habilidades lhe garantiriam um futuro brilhante, mas tem consciência de que a morte interromperia toda a glória que ele ainda não havia completamente conquistado, além de roubar o tempo que desperdiçou se martirizando:

Quanta glória pressinto em meu futuro!
Que aurora de porvir e que amanhã!
Eu perdera chorando essas coroas
Se eu morresse amanhã!

Nos dois primeiros versos da terceira estrofe, o eu lírico destaca a formosura da natureza, elogiando diversos de seus aspectos e sugerindo que só agora, em face da incerteza de sua morte iminente, percebeu plenamente o que tinha diante de si. Isso implica que talvez ele pudesse ter desfrutado mais das maravilhas que a natureza oferece:

Que sol! que céu azul! que doce n'alva
Acorda a natureza mais louçã!

Nos dois últimos versos, Álvares lamenta não ter amado tanto quanto desejava, reconhecendo que poderia ter experimentado o amor mais intensamente e que, talvez, tenha sido ele próprio quem reprimiu seus sentimentos:

Não me batera tanto amor no peito
Se eu morresse amanhã!

Na quarta estrofe, percebe-se implicitamente que o autor já aceita sua finitude e, a partir dessa aceitação, procura enxergar um aspecto positivo na morte. Ele sentiria um alívio, pois a dor que o consome cessaria se ele morresse amanhã:

Mas essa dor da vida que devora
A ânsia de glória, o doloroso afã...
A dor no peito emudecera ao menos
Se eu morresse amanhã!

O poema analisado acima é um dos mais emblemáticos da geração romântica à qual pertence, pois retrata claramente a obsessão pela morte, a melancolia e a dor, temas frequentemente explorados pelos poetas dessa época. No início da obra, o eu lírico parece desconfortável com a ideia da morte, inicialmente rejeitando-a. Entretanto, ao chegar ao final do poema, ele parece resignado, como se fosse a única saída, já que em nenhum momento são mencionadas possibilidades de outra conclusão, mas sim uma saída pacífica para acabar com o desconforto do poeta.

Álvares de Azevedo abordava a morte como algo simples, quase como uma companheira constante. Conforme observado por Lial (2012, p. 50), "a morte já está presente no corpo de sua vítima, o que sugere que ela está em nós desde sempre". O intenso transbordar de sentimentos e frustrações pelos poetas românticos sugere que eles buscavam se familiarizar com a morte, preparando-se para sua eventual chegada. O autor também destaca o fato de que essa "morte na garganta" permanecia oculta, invisível e inimaginável para os habitantes da casa, uma presença silenciosa que estava ali "sem que ninguém soubesse".

No poema *Porque mentias?*, Azevedo expressa não estar satisfeito com uma mulher que, aparentemente, mentia para ele, e ele deseja entender o motivo. Nos dois primeiros versos da primeira estrofe, o eu lírico revela uma das características mais marcantes da escrita do autor: a idealização da mulher. Por um lado, ele a censura, questionando por que ela estava mentindo, e, ao mesmo tempo, a elogia, chamando-a de bela. Azevedo, nestes versos, retrata a mulher ora como um anjo, pura e virginal, ora como uma figura fatal, sensual, intrigante e envolvente. No entanto, ele sugere que ela é inacessível e distante do poeta:

PORQUE MENTIAS?

Por que mentias leviana e bela?
Se minha face pálida sentias

O primeiro indício da morte é perceptível nos dois últimos versos da primeira estrofe do poema. O eu lírico está gravemente doente, à beira da morte, e persiste em questionar por que a mulher não foi honesta com ele, sugerindo possivelmente uma traição. A partir desse momento, ele começa a deteriorar-se fisicamente e emocionalmente. A mulher testemunha seu declínio sem oferecer ajuda, permanecendo indiferente enquanto a morte se aproxima:

Queimada pela febre, e se minha vida
Tu vias desmaiar, por que mentias?

Os dois primeiros versos da segunda estrofe revelam a percepção do eu lírico de que estava vivendo uma ilusão. Ele era o único que investia na relação e mantinha a esperança de que ela pudesse prosperar, mas, após muitas tentativas, finalmente abriu os olhos para a realidade de que o relacionamento já estava desgastado. O poeta, sobrecarregado de frustrações e angústias, vai definhando gradualmente, enquanto percebe a falta de reciprocidade e tentativas de reconciliação por parte da outra pessoa. Esses versos indicam que o eu lírico está se aproximando cada vez mais da tão aguardada e, dadas as circunstâncias, desejada morte:

Acordei da ilusão, a sós morrendo
Sinto na mocidade as agonias.

Nos dois últimos versos, é evidente que o eu lírico alcançou o ápice de seu esgotamento emocional e decidiu render-se à morte, sem temê-la, pois, acreditava ser a única solução para acabar com a falta de reciprocidade amorosa. Não via razão para continuar vivendo se a pessoa que mais desejava não o correspondia. Ele buscava libertação, mas morreria com a dúvida: por que ela mentiu?

Por tua causa desespero e morro...

Leviana sem dó, por que mentias?

Na terceira estrofe, ele expressa seu arrependimento por ter investido tanto amor em alguém que não o valorizava. Destaca que somente Deus sabia o quanto a desejava, assim como a noite, sua companheira poética, que testemunhou suas meias-frustrações enquanto ele aguardava por sua amada. Esses eram os únicos que compreendiam sua dor. O amor que ele sentia, que antes era puro, foi drenado pela mulher, sugerindo que talvez sua doença tenha sido causada pela exaustão desse amor consumido. Sem esperanças de uma vida significativa, ele não via motivos para continuar vivendo, pois a única pessoa a quem entregou seu coração o destruiu com suas mentiras.

Sabe Deus se te amei! sabem as noites
Essa dor que alentei, que tu nutrias!
Sabe esse pobre coração que treme
Que a esperança perdeu por que mentias!

Na última estrofe, o eu lírico confronta a mulher, responsabilizando-a por tudo o que está enfrentando no momento. Ele reconhece que parte da culpa por sua doença, seja ela física ou emocional, recai sobre ela, pois se culpa por não ter percebido suas mentiras e enganos antes. Apesar de expor toda a situação e buscar uma reconciliação, não recebe nenhum retorno dela. Assim, resignado, ele aceita a morte, recostando as mãos sobre o peito e aguardando-a, ainda com a incerteza de ter partido sem descobrir por que ela agiu como agiu.

Vê minha palidez - a febre lenta
Esse fogo das pálpebras sombrias...
Pousa a mão no meu peito! Eu morro! Eu morro!
Leviana sem dó, por que mentias?

O poema *Porque mentias?* apresenta distintas características da 2ª Geração do Romantismo, evidenciando tanto a idealização da mulher quanto a aceitação da finitude por parte do poeta. Nestes versos, a morte afeta profundamente o eu lírico, suscitando a dúvida se seria uma morte metafórica ou literal. Comumente, ao encerrarmos um relacionamento no qual investimos emocionalmente, parte de nós parece desvanecer-se metaforicamente. O eu lírico revela o doloroso sentimento de amor não correspondido, que gera sensações de rejeição, inadequação e desilusão. A decepção resultante é uma ferida que só o tempo pode curar, porém, à medida que este passa vagarosamente, o poeta considera a morte como a única solução para seu sofrimento.

Antônio Candido (1969) sugere que o Romantismo foi como "o movimento da adolescência" e destaca Álvares de Azevedo como seu representante mais emblemático no Brasil. As características compartilhadas entre a adolescência e Azevedo incluem uma natureza

dividida e ambígua, um pessimismo subjacente, traços de rebeldia e desejo de afirmação, bem como a idealização da mulher em contraste com uma sensualidade que, por vezes, pode ser degradante. Os dois poemas examinados exploram o tema da morte através de uma rica construção de metáforas. Ao descrever "esse fogo das pálpebras sombrias", a morte é representada como uma "escuridão" e um "sono profundo". Essa linguagem sugere uma associação da morte com a ideia de descida ou profundidade, refletindo nossa experiência corpórea de que quanto mais profundo algo está, mais escuro se torna. Além disso, ao descrever a morte como escuridão, é possível estabelecer uma analogia com a ideia de mistério, já que o que está envolto na escuridão permanece oculto e desconhecido.

Quando Azevedo menciona "Acorda a natureza mais louçã!", sugere que a morte é simbolizada como uma "viagem" ou uma "passagem" de uma existência para outra, ou até mesmo a transição do ser humano neste mundo. Além disso, pode-se interpretar a morte como um "destino final", percebida como o fim inevitável para todos os seres humanos, uma vez que estamos todos destinados a enfrentá-la. Ao mencionar "Acordei da ilusão, a sós morrendo", Azevedo retrata a morte como uma experiência de "solidão". Quando o poeta atinge seu limite, ele se encontra em um estado de completa reclusão e solidão. Também é possível interpretar a morte como um "afastamento" do poeta em relação às pessoas e ao mundo ao seu redor.

No trecho "Se eu morresse amanhã, viria ao menos Fechar meus olhos minha triste irmã; A dor no peito emudecera ao menos", o autor aborda a morte como uma "incerteza", pois quando enfrentamos a finitude, não sabemos como as pessoas reagirão, o que nos causa frustração, pois foge ao nosso controle e nos lança na incerteza do que acontecerá após nossa partida. Ao mencionar "Mas essa dor da vida que devora A ânsia de glória, o doloroso afã... Pousa a mão no meu peito! Eu morro! Eu morro!", Álvares de Azevedo retrata a morte como uma "libertação" após o eu lírico enfrentar tanta dor. A principal aspiração é a morte, e quando ela finalmente chega, o poeta pode se libertar do mundo que o aprisiona e adentrar o lugar tão temido e misterioso como a morte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A morte, para Álvares de Azevedo, pode ter tanto o sentimento de dor como de conquista. Seguindo as características típicas do romantismo byroniano, via na morte um refúgio para escapar da realidade que o cercava; para ele, era um meio de fugir das frustrações cotidianas. Em suas obras, a morte era apresentada como uma companheira constante, uma presença bem-vinda em seu dia a dia, alvo de uma busca incessante. Como muitos poetas de sua época, Azevedo não se adaptava à vida mundana, recusando-se a aceitá-la, e por isso desejava, mais do que viver, morrer dignamente. Sua relação com a morte era quase como a de um amante, um conceito abstrato que ele reverenciava e ansiava encontrar.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Álvares (1992). **Lira Dos Vinte Anos**. São Paulo: Martins.
- ARIÈS, Philippe. **História da morte no Ocidente: da Idade Média aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. (Saraiva de Bolso).
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- CANDIDO, Antônio. (1969). **Formação da literatura brasileira v.1 (1750-1836)**. São Paulo: Martins.
- CANDIDO, Antônio. **O Romantismo no Brasil**. Humanitas/FFLCH/SP, 2002.
- CARPEAUX, Otto Maria. **História da Literatura Ocidental**. Rio de Janeiro: O Cruzeiro S. A., 1962.
- HARTMANN, Nicolai. **A Filosofia do idealismo alemão**. Lisboa, Gubelkian, 1983.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo, Parte II**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.
- KELLEHEAR, Allan. **Uma história social do morrer**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.
- LIAL, William Lima. **As muitas faces da morte na poesia de Ferreira Gullar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- MORIN, Edgar. **O homem e a morte**. 2. ed. [S. I.]: Publicações: Europa-América, 1988. (Coleção Biblioteca Universitária, vol. 19).
- SARMENTO, L. TUFANO, D. **Português: Literatura, Gramática, Produção Textual**. São Paulo: Moderna, 2004.

DIAGNÓSTICO TARDIO DO TEA: ASPECTOS QUE INFLUENCIAM NA VIDA ESCOLAR

Gabriela Gronefeld¹

Marília Saccomori²

Nicoli Maiara Hoffmann De Oliveira³

Raíza Da Rosa⁴

Denise Aparecida Martins Sponchiado⁵

INTRODUÇÃO

As nomenclaturas que definem o TEA sofreram alterações ao longo dos anos. A primeira nomenclatura, "Autismo", foi utilizada em 1906 e passou por mudanças significativas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Atualmente, utilizamos a nomenclatura TEA - Transtorno do Espectro Autista (Merletti, 2018), que representa a variedade de comorbidades que um indivíduo com TEA pode apresentar. É importante ressaltar que cada indivíduo é único, e, por se tratar de um espectro, não existe um padrão fixo para o TEA. Entre as comorbidades associadas ao TEA, podemos citar: dificuldade de interação social, dificuldade de comunicação, déficit de aprendizagem, comportamentos repetitivos e fleepings.

Embora existam muitas pesquisas sobre as causas do TEA, elas ainda são desconhecidas. Atualmente, sabemos que o TEA tem origem genética e ambiental; ou seja, o indivíduo nasce com TEA, e fatores como o uso de substâncias ilícitas pela mãe durante a gravidez podem agravar a condição, levando o bebê a nascer com autismo. Historicamente, pessoas com autismo eram frequentemente caracterizadas pela sociedade como "retardadas", principalmente devido às dificuldades na fala e ao tempo maior que alguns indivíduos levam para aprender.

Cada pessoa com autismo é única, e é essencial reconhecer e respeitar a diversidade neuro cognitiva. A inclusão e o apoio adequado podem ajudar a maximizar o potencial e o bem-estar de indivíduos no espectro do autismo." (American Psychiatric Association, 2013, p. 3).

Com o avanço das pesquisas sobre o autismo, observamos uma mudança significativa na visão dos profissionais em relação ao TEA. No entanto, muitos ainda não percebem os sinais de autismo em crianças e adolescentes desde cedo, o que pode causar uma defasagem, especialmente na área da educação. O pedagogo desempenha um papel crucial ao observar os alunos, tanto em seus comportamentos quanto em seus déficits de aprendizagem. Dentro da sala de aula, profissionais atentos e empáticos conseguem identificar as diferenças entre os alunos e determinar as melhores formas de auxiliá-los e apoiá-los.

¹Acadêmica do 8ª semestre do Curso de Pedagogia – URI Erechim

²Acadêmica do 8ª semestre do Curso de Pedagogia – URI Erechim

³Acadêmica do 8ª semestre do Curso de Pedagogia – URI Erechim

⁴Acadêmica do 8ª semestre do Curso de Pedagogia – URI Erechim

⁵Mestre em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da URI- Erechim. Psicopedagoga do CEAPPI – URI

[...] “é de fundamental importância ter conhecimento do papel social e transformador dos pedagogos que são profissionais e que estão comprometidos com a formação dos indivíduos, bem como do seu aprendizado e principalmente de prepará-los para o convívio em sociedade. E é por isso, que se define que Pedagogo é aquele que ensina e que sabe empregar a Pedagogia, bem como se responsabiliza pelo pleno desenvolvimento das potencialidades dos educandos (Silva *et al.*, 2017. p.11).

Além dos pedagogos, há uma equipe multidisciplinar que auxilia no diagnóstico do TEA. Essa equipe inclui psicólogos, neurologistas, fisioterapeutas, psicopedagogos e pedagogos. No entanto, muitas pessoas não recebem o diagnóstico na infância, o que pode gerar diversas incertezas tanto na vida do indivíduo quanto na dos profissionais que tiveram contato com ele sem perceber sinais que pudessem indicar autismo.

Este artigo irá abordar os impactos do diagnóstico tardio do TEA, principalmente voltado aos processos de aprendizagem dos indivíduos na vida adulta. A pesquisa é de caráter bibliográfico e tem por objetivo sensibilizar e promover a conscientização sobre o assunto.

Diagnóstico Tardio do TEA: Impactos na vida adulta e familiar

O diagnóstico do TEA é realizado por um profissional e uma equipe multidisciplinar capacitada na área e se dá através de diversos testes e observações comportamentais. Quando falamos em diagnóstico tardio de TEA, podemos lembrar que estamos tratando de uma criança, adolescente ou adulto que já passou pela maior fase de plasticidade cerebral, que acontece nos primeiros meses de vida do bebê e se constrói ao longo da infância. Rotta (2016, p. 413) afirma que a plasticidade cerebral e o aprendizado são palavras chave da sobrevivência de todos os animais. No caso das crianças, é um fenômeno importantíssimo, tanto no aprendizado quanto na recuperação de lesões precoces, ou seja, no ‘reaprendizado’.

Atualmente podemos classificar o TEA em três níveis de suporte. O nível 1 é popularmente conhecido como "leve", se refere à quando a pessoa com TEA necessita de menos intervenção. Normalmente possui dificuldades de interação social e algumas adversidades na organização. "Nesse nível de autismo, o nível de ajuda é pouco, porém na ausência de apoio os déficits causam prejuízos notáveis"(Fezer, 2017; Souza, 2019, p. 3).

O nível 2 é popularmente conhecido como "moderado", se refere a pessoas com maior dificuldade na comunicação verbal e não verbal, apresentam dificuldades na aprendizagem e possuem menor índice de interação social. "Nesses casos é necessário um pouco mais de ajuda" (Souza, 2019, p.3).

O nível 3 é popularmente conhecido como "severo", se refere a pessoas que muitas vezes não possuem nenhum tipo de linguagem, têm dificuldades em expressar sentimentos. "Nestes casos a pessoa pode ser dependente de outra." (Souza, 2019, p. 3).

Sobre as questões comportamentais e sociais:

O desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação social qualquer. Já o termo habilidades social

refere-se à existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais. A competência social tem um sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho social nas situações vividas pelo indivíduo. (Carvalho *apud* Del Prette 2001, p. 31)

Quando pensamos em diagnóstico precoce do indivíduo podemos ressaltar sua importância e os benefícios que ele traz. A intervenção precoce permite identificar as dificuldades e a melhor forma de sanar os déficits que o indivíduo pode apresentar, ela promove o desenvolvimento desde cedo das habilidades necessárias, desde a comunicação, interação social e auxilia também na vida escolar.

Com o avanço da tecnologia e dos estudos realizados, as características do TEA podem ser identificadas a partir dos 18 meses, permitindo que um profissional especializado forneça um diagnóstico já a partir dos 2 anos de idade. Diante disso, a escola apresenta um papel crucial no diagnóstico e desenvolvimento das crianças com TEA.

Infelizmente, muitas instituições e escolas de Educação Infantil, optam por não orientar as famílias a buscarem um diagnóstico tão cedo, pois possuem um pensamento antiquado de que esse diagnóstico deve ser orientado na fase escolar.

Os sintomas do Transtorno de Espectro Autista nas crianças, normalmente são notados na fase pré-escolar e escolar, uma fase em que os conteúdos trabalhados na sala de aula exigem muita atenção da criança, daí percebe-se os transtornos de Atenção e Hiperatividade que a mesma possui, pois ela se distrai facilmente não conseguindo prender sua atenção no que é ensinado, não consegue se socializar com os colegas, causando prejuízos no aprendizado e desenvolvimento (Duarte; Silva; Dos Santos; Lopes; Santos, 2023, p. 169).

Famílias menos instruídas esperam que a escola oriente sobre seus filhos (as), em relação a dificuldades, transtornos e deficiências. Por isso, oferecer formações sobre crianças atípicas para os professores e demais profissionais da educação é fundamental. Para Heys *et al.* (2016), é preciso que a sociedade seja capacitada acerca do autismo. Trazer as famílias para a escola é um grande desafio, mas um desafio necessário para que se tenha inclusão.

A falta de conhecimento e de compreensão sobre autismo foram mencionados como os maiores causadores da falta de eficiência das escolas em lidar com a inclusão escolar, e o despreparo de professores está presente, inclusive, em cursos de formação inicial (Ravet, 2017). Alverson, Lindstrom e Hirano (2015), destacaram que a autoconsciência sobre o transtorno pode ajudar o autista a conhecer suas limitações, buscar ajuda e, assim, facilitar sua inclusão social. Ainda, de acordo com Dillon; Underwood e Freemantle (2014), experiências comparativas de escolares com e sem TEA demonstraram que a conscientização da comunidade escolar sobre autismo pode melhorar a experiência escolar e o sucesso de pessoas com o transtorno (Shaw, 2021, p. 190).

Professores e demais profissionais da educação precisam conhecer as características do autismo e suas especificidades para que possam adequar o currículo. Atividades lúdicas, interativas e envolventes, apropriadas ao nível cognitivo e á habilidades das crianças com autismo facilitam a convivência das mesmas no ambiente escolar.

Diante do exposto, entendemos que há uma grande importância do professor para o desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças as quais possuem déficit de aprendizagem, e dessa forma, o profissional da educação deve tomar conhecimento acerca do distúrbio e transtornos levados às crianças, para que possa entender sobre a deficiência e assim poder atender e tentar suprir as necessidades da criança, como alunado. (Duarte; Silva; Dos Santos; Lopes; Santos, 2023, p. 169)

É importante reconhecer que crianças com TEA, também podem manifestar altas habilidades/superdotação, o que deve ser trabalhado pelos profissionais da área da educação como estímulo para o desenvolvimento cognitivo. Porém, as crianças com TEA, conforme vão sendo incluídas no ambiente escolar, devem ser incentivadas a conhecerem outros assuntos, assim como as demais crianças, para que não sejam prejudicadas futuramente.

A escola é um grupo cuja colaboração é importante para o desenvolvimento da pessoa com TEA. Soares (2016) destacou a função dessa instituição em alicerçar o desenvolvimento cognitivo das pessoas. Porém, muitas vezes, as escolas apenas aceitam a matrícula de pessoas com deficiência, mas sem propiciar-lhes aprendizagens de conteúdos e de habilidades curriculares, tomando para si apenas o papel de ambiente de socialização. É preciso que a escola, apoiada pela família e, inclusive, por especialistas, inclua a criança e/ou o jovem, promovendo seu desenvolvimento cognitivo a partir do estímulo à aprendizagem de conhecimentos e de habilidades, além de auxiliá-los na formação de vínculos positivos, através de relacionamentos que gerem confiança e bem-estar para a pessoa autista, desenvolvidos a partir da compreensão e do acolhimento do indivíduo com TEA (Shaw, 2021, p.192).

A escola além de ser um desafio para as crianças com TEA e suas famílias, também é um desafio para os professores, que muitas vezes lecionam em salas de aula superlotadas sem um bi docente para auxiliá-los. Oferecer condições dignas para o trabalho de todos os profissionais da educação, em especial aos que incluem crianças com TEA, é primordial para o pleno desenvolvimento destas crianças, a segurança e satisfação de suas famílias e para a saúde mental dos profissionais.

Muitos desses docentes veem a escola apenas como local de socialização para os estudantes com TEA. A autora explicou, ainda, que faltam programas que orientem esses professores a fazerem as necessárias adaptações pedagógicas, com base em dificuldades mais presentes, tais como déficit de atenção, dificuldades no raciocínio e problemas na aceitação de erros (Shaw, 2021, p. 193).

Pela falta de auxílio e orientação, alguns profissionais da educação passam a ver a escola para as crianças com TEA apenas como um espaço de interação e de convivência social, pois

são sobrecarregados com as tarefas e demandadas exigidas. Sendo esse um problema que perpassa a escola e que atinge políticas públicas no que diz respeito ao direito à educação e a valorização dos profissionais da área.

Contudo, muitas pessoas ainda são diagnosticadas com TEA apenas na vida adulta, o que pode tornar mais desafiador o processo de auxiliar no desenvolvimento significativo do indivíduo.

Quatro fatores podem influenciar no atraso da realização do diagnóstico do TEA: 1) a variabilidade na expressão dos sintomas do TEA; 2) As limitações da própria avaliação; uma vez que essa população demanda instrumentos específicos e sensíveis aos comportamentos sociais mais sutis e próprios dessa faixa etária; 3) A falta de profissionais treinados/habilitados para reconhecer as manifestações precoces do transtorno; 4) A escassez de serviços especializados (Zanon *et al.*, 2014, p. 26).

A percepção do diagnóstico torna-se mais complexa, uma vez que, no contexto do diagnóstico adulto, tende a apresentar comprometimentos menos evidentes e os sinais e sintomas podem ser mascarados por outras comorbidades psiquiátricas, como transtorno de ansiedade social, transtorno obsessivo-compulsivo e transtorno esquizoafetivo (Menezes, 2020).

É importante ressaltar que o diagnóstico antecipado permite que intervenções mais específicas sejam implementadas, o que pode resultar de maneira mais significativa no desenvolvimento do indivíduo. Segundo Araújo (2019), quanto mais rápido forem identificados os sinais do TEA, mais rapidamente se iniciará a estimulação e melhores serão os ganhos no desenvolvimento neuropsicomotor.

Um diagnóstico precoce proporciona uma compreensão mais clara e específica das necessidades de cada indivíduo e dos recursos disponíveis para apoiá-lo, o que contribui significativamente para o indivíduo e sua família. A partir disso, é possível personalizar o suporte e as estratégias de intervenção, contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo. Sendo que esse processo pode incluir terapias específicas, adaptações no ambiente escolar, além de um suporte emocional, tanto para o indivíduo quanto para a família.

Quanto mais conhecimento a família tiver sobre o TEA, melhor estará pronta para tomar decisões importantes. Os pais devem se informar sobre as opções de tratamento, fazer perguntas e participar de todas as decisões que envolvem o mundo do autista, desde a educação até intervenções terapêuticas (Russo, 2023, p.1).

Nesse sentido, é fundamental que a família esteja disposta a participar ativamente desse processo. A participação ativa da família inclui práticas e rotinas que serão orientadas pelos profissionais, isso irá contribuir para um ambiente mais seguro e estável, sendo essencial para o desenvolvimento da pessoa com TEA.

Os índices de diagnósticos de TEA em mulheres é relativamente muito abaixo do que em homens, “[...] há estimativa de que a população afetada pelo TEA é de 1% e que a prevalência em mulheres é quatro vezes inferior em relação aos homens” (Zafeiriou *et al.*, 2007). Contudo, o número de diagnósticos tardios em mulheres tem aumentado nos últimos

anos. As mulheres frequentemente manifestam características do TEA de forma menos evidente, com traços que podem ser mascarados por habilidades sociais desenvolvidas para compensar suas dificuldades ou confundidos com outros transtornos, como ansiedade e depressão. Esse fenômeno resulta em um grande número de mulheres sendo diagnosticadas apenas na vida adulta, após anos enfrentando desafios de forma solitária e sem a compreensão adequada de suas necessidades e dificuldades.

Segundo Wing (1996), TEA nas meninas tende a ter sintomatologia diversa e existem evidências de que nelas os sintomas são de maior severidade. Há evidências de que os sintomas do TEA em meninas podem ser de maior severidade, manifestando-se de formas que diferem dos padrões tradicionalmente observados em meninos. Essa maior severidade pode incluir dificuldades mais intensas na comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos mais acentuados.

Mas, normalmente nas meninas o diagnóstico do TEA tende a ser de menor probabilidade na infância em relação aos meninos (Begeer, 2013). Essa menor probabilidade de diagnóstico precoce está relacionada a uma série de fatores, incluindo a manifestação atípica dos sintomas em meninas, que frequentemente apresentam comportamentos menos estereotipados e podem desenvolver estratégias sociais para disfarçar suas dificuldades.

A falta de diagnóstico precoce e, por conseguinte, a ausência de tratamento adequado podem desencadear uma série de prejuízos significativos em várias áreas do funcionamento cognitivo e executivo. Conforme Menezes (2020), essa lacuna no reconhecimento e intervenção pode resultar em deficiências na memória operacional, que é crucial para a manipulação e uso eficiente de informações em tarefas cotidianas e acadêmicas. O funcionamento executivo, que abrange habilidades como planejamento, organização, e tomada de decisões, também pode ser gravemente afetado, prejudicando a capacidade de enfrentar desafios diários de forma eficaz.

Além disso, como diz Menezes (2020) a atenção pode ser comprometida, tanto em termos de concentração sustentada quanto na capacidade de alternar o foco entre diferentes tarefas. A memória episódica, que permite a recordação de eventos pessoais e específicos, também pode ser prejudicada, impactando a formação de uma narrativa coerente de experiências de vida. A formação de conceitos, essencial para a generalização e aplicação de conhecimentos adquiridos, pode ser dificultada, limitando o aprendizado e a resolução de problemas em novos contextos.

Menezes (2020) ainda escreve que o controle inibitório, que é a capacidade de regular respostas impulsivas e inapropriadas, pode ser menos eficiente, contribuindo para comportamentos impulsivos e dificuldade em ambientes estruturados. A flexibilidade cognitiva, necessária para adaptar-se a mudanças e ajustar estratégias de pensamento, pode ser reduzida, levando a rigidez comportamental e dificuldade em situações de mudança. Por fim, a velocidade de processamento cognitivo, fundamental para a rápida assimilação e resposta a informações, pode ser lenta, afetando o desempenho em atividades que exigem respostas rápidas e precisas. Esses déficits interligados podem ter impactos profundos e duradouros no desenvolvimento acadêmico, social e emocional, sublinhando a importância crítica de um diagnóstico e intervenção precoce para mitigar esses efeitos e promover uma trajetória de desenvolvimento mais positiva.

Ser Autista não é fácil, viver anos sem saber é ainda pior: tempo perdido! A falta de tratamento adequado, inúmeras adaptações, lidar com expectativas, não ter o

acompanhamento necessário são alguns dos efeitos negativos na vida de um neurodiverso sem diagnóstico (Araújo, 2019, p. 6).

O diagnóstico tardio do TEA também, pode levar à falta de suporte adequado durante os anos, impactando negativamente o desempenho escolar e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos. A falta de um diagnóstico precoce dificulta a implementação de intervenções e estratégias pedagógicas direcionadas e a criação de um ambiente acolhedor que atenda às especificidades desses estudantes.

Sendo assim, observar-se que o diagnóstico precoce, acompanhamento de profissionais especializados, em conjunto com a colaboração familiar e uma educação escolar inclusiva, são fundamentais e contribuem significativamente na vida de uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ainda podemos afirmar que o diagnóstico tardio do Transtorno do Espectro Autista (TEA) ressalta a importância de um reconhecimento e intervenção precoces para mitigar os impactos negativos na vida escolar e pessoal dos indivíduos afetados. O diagnóstico tardio pode resultar em déficits significativos nas habilidades cognitivas, sociais e emocionais, prejudicando o desenvolvimento acadêmico e a formação de vínculos sociais saudáveis. Portanto, é fundamental que as escolas, em colaboração com famílias e profissionais especializados, promovam um ambiente inclusivo que estimule o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças com TEA. A conscientização e a formação contínua dos educadores são essenciais para garantir que todos os alunos recebam o suporte necessário, permitindo que alcancem seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

AMERICAN, Psychiatric Association. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.(2013)

ARAÚJO, Erika Matos. **Dificuldades do diagnóstico tardio**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/revista/>. Acesso em: 15 agosto de 2024.

ARAÚJO, L. A. **A importância do diagnóstico precoce**. **Revista Autismo**. Sociedade brasileira de pediatria (05 de 03 de 2019). Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/artigos/sociedade-brasileira-de-pediatria/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BEGEER, Sander; MANDELL, David; WIJNKER-HOLMES, Bernadette; VENDERBOSCH, Stance; REM, Dorien; STEKELENBURG, Fred; KOOT, Hans. M. Diferenças de sexo no momento da identificação entre crianças e adultos com transtornos do espectro autista. **Revista de Autismo e Transtornos do Desenvolvimento**, 2013.

CARVALHO, Larissa Helena Zani Santos De. **Caracterização e Análise das Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Crianças com Autismo**. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos; São Carlos – SP; 2012

DUARTE, Edilene Maria da Silva; SILVA, Cilene Ferreira dos Santos; DOS SANTOS, Petrucia Ferreira; LOPES, Sandra Casé Barbosa; SANTOS, Márcia Macêdo de Barros. Inclusão da criança com transtorno de espectro autista (tea) na escola. **Revista Internacional de Estudos Científicos – RIEC**, v. 1 n. 1, 2023.

FEZER, Gabriela Foresti *et al.* Características perinatais de crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 35, p. 130-135, 2017.

MENEZES, M. Z. M. (2020). **O diagnóstico do transtorno do espectro autista na fase adulta** (Monografia). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2020.

RUSSO, Fabiele. **Importância da estrutura familiar no desenvolvimento do autista**. Blog NeuroConecta Disponível em: https://neuroconecta.com.br/importancia-da-estrutura-familiar-no-desenvolvimento-do-autista/#google_vignette.

SHAW, Gisele Soares Lemos. Relação entre família, escola, especialistas e o desenvolvimento de pessoas autistas. **Perspectivas em diálogo: revista de educação e sociedade**. Naviraí - Mato Grosso do Sul, 2021.

ROTTA, N. T.; OHLWLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SOUZA, Amândio; GONÇALVES, Dalila; CUNHA, Daniele. **Transtorno do Espectro Autista: Uma introdução**. -, [S. l.], pág. 1-4, 2019

ZAFEIRIOU, Dimitrios; VERVERI, Atenas; VARGIAMI, Eutímia. **Autismo infantil e comorbidades associadas**. Desenvolvedor cerebral. 2007.

ZANON, B. R.; BACKES, B.; BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Jan-Mar 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000100004>. Acesso em: 28 jul.. 2024.

WING, Lorna. **Transtornos do Espectro Autista: Um Guia para Diagnóstico**. Sociedade Nacional Autista, 1996 – Atenas.

O BEM-ESTAR NA ESCOLA A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS ADOLESCENTES DA E.M.E.F. DOM JOÃO BECKER

Ivelize Babicz Sabadini¹

Luciane Ambrozini²

INTRODUÇÃO

“[...] bem - estar é mais do que sentir-se saudável, feliz, atento ou resiliente. O bem-estar também não é apenas sentir-se seguro e protegido de danos. Não se trata de uma questão puramente psicológica. O bem-estar também é uma condição social que envolve inclusão, pertencimento, tranquilidade e direitos humanos.” (Hargreaves, 2023, p. 5).

Em um mundo cada vez mais complexo e desafiador, a escola desempenha um papel fundamental na formação integral dos jovens. Além de transmitir conhecimentos, a escola deve ser um espaço de acolhimento, onde os alunos se sintam seguros e valorizados. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom João Becker de Ipiranga do Sul tem se destacado nesse sentido, ao criar um ambiente escolar que promove o bem-estar dos seus alunos, contribuindo diretamente para o alcance do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 3: Saúde e Bem-estar. Saúde e aprendizagem estão intimamente relacionadas. No espaço escolar, o aluno explora suas potencialidades e vive inúmeras descobertas. Quando devidamente estimulado, tem chances de desenvolver habilidades, conhecimentos e comportamentos que favorecem a saúde e o bem-estar.

Ao priorizar o bem-estar, a escola cria um ciclo positivo: alunos mais felizes e seguros se tornam mais produtivos e comprometidos, o que elevam os resultados escolares e a satisfação de todos os envolvidos.

Uma escola que promove um sentimento de apoio e pertencimento desempenha um papel crucial no desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes, assim como em seu bem-estar. De acordo com Battistich e Hom (1997) e Matos e Carvalhosa (2001), esse tipo de ambiente escolar é fundamental para o crescimento saudável dos jovens. Quando os alunos sentem que fazem parte de uma comunidade escolar acolhedora e que são apoiados por professores, colegas e funcionários, eles desenvolvem um sentido mais forte de identidade e autoeficácia.

¹ Mestre em Ciências (UFRJ), graduada em Química Industrial (URI), graduada em Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados (IFRS). *E-mail:* ivelizebabicz@gmail.com

² Diretora da Escola (DJB), Especialista em Educação Especial Inclusiva; graduada em Língua Portuguesa (URI). *E-mail:* prof.luciane@djb.ipirangadosul.rs.gov.br

METODOLOGIA

Este trabalho tem por objetivo avaliar como os adolescentes percebem o ambiente escolar e como isso afeta o seu bem-estar, bem como o desenvolvimento emocional e social dos jovens e o quanto esse ambiente influencia no bom desempenho da aprendizagem.

Através dessa pesquisa, baseada num questionário objetivo de múltipla escolha, tendo como recorte uma escola em específico, busca-se analisar a relação entre a qualidade do ambiente escolar, o sentimento de apoio e pertencimento, e os níveis de bem-estar reportados pelos alunos. A hipótese central do estudo é que escolas que promovem um ambiente positivo, acolhedor, inclusivo e que reforçam a sensação de pertencimento são fundamentais para o bem-estar emocional e social dos adolescentes, contribuindo para melhores resultados não só em termos de saúde, mas também de desempenho acadêmico e desenvolvimento pessoal.

Esse questionário foi respondido pelos alunos das séries finais (do 6º ao 9º ano) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom João Becker de Ipiranga do Sul, de forma anônima, informando apenas sexo e idade, na faixa etária de jovens entre 11 a 16 anos, sendo a maioria do sexo masculino (35 alunos) e minoria, do sexo feminino (25 alunas). Foram 60 adolescentes no total de alunos questionados.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O questionário está estruturado em seis blocos, subdivididos em catorze questões. No primeiro bloco há questões que envolvem as percepções gerais sobre a escola. No segundo, trata-se de questões sobre sentido de pertencimento. No terceiro bloco de perguntas, trata da relação entre professores e alunos. No quarto bloco, questões sobre o apoio e os recursos que a escola oferece. No quinto, questões sobre o bem-estar geral no ambiente escolar e qual a sua influência, e finalmente, no sexto bloco questões ligadas ao bem-estar e saúde na escola.

1. Percepções Gerais da Escola:

Figura 1 – Como você avalia a qualidade do ambiente na tua escola?

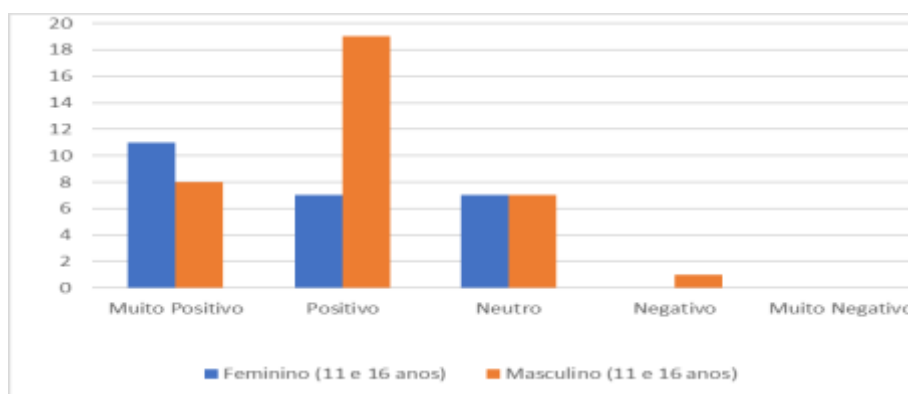
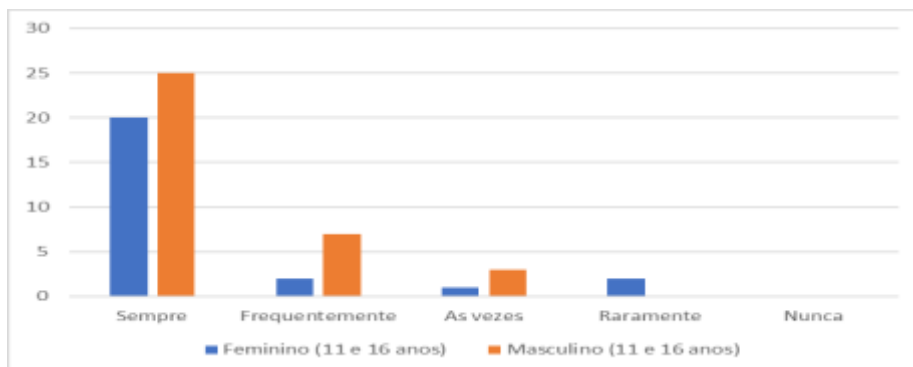


Figura 2 – Sente-se seguro na sua escola?



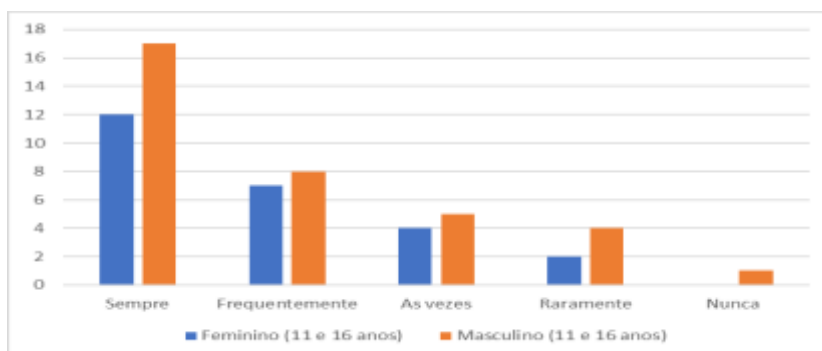
A segurança na escola é um fator crucial para o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes. Quando os alunos se sentem seguros, eles são mais propensos a engajar nas atividades escolares, a construir relacionamentos positivos e a alcançar seu pleno potencial. A sensação de segurança na escola é um direito de todos os alunos e um fator fundamental para o sucesso educacional. Ao investir em um ambiente escolar seguro e acolhedor, estamos contribuindo para a formação de cidadãos mais felizes, saudáveis e preparados para enfrentar os desafios do futuro. Como observa-se nas Figuras 1 e 2, a maioria dos jovens sente que o ambiente escolar é positivo ou muito positivo, e sempre ou frequentemente seguro.

2. Sentimento de Pertencimento:

Em um ambiente onde os adolescentes se sentem apoiados, as interações sociais tendem a ser mais positivas, promovendo o respeito mútuo, a cooperação e a empatia. Isso facilita a construção de amizades sólidas e a resolução de conflitos de maneira saudável.

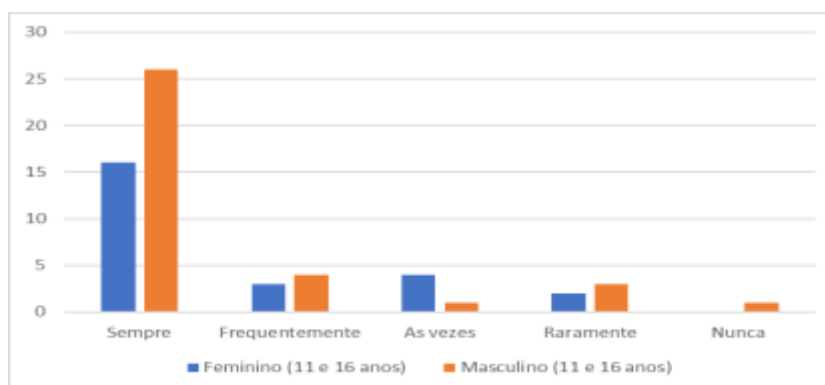
Quando os jovens se sentem conectados à escola, aos seus colegas e professores, eles tendem a se engajar mais nas atividades escolares, a apresentar melhor desempenho acadêmico e a desenvolver habilidades sociais importantes para a vida. Como mostra a Figura 3, sentir-se parte da comunidade escolar é mais do que apenas frequentar as aulas. É sentir-se parte da mesma, onde as relações são baseadas no respeito, na confiança e na colaboração. É encontrar um espaço seguro para aprender, crescer e se expressar. A escola passa a ser um local onde os adolescentes podem explorar suas capacidades, construir sua autoestima e adquirir as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do mundo. A sensação de pertencimento fomenta a confiança e incentiva a busca por autoconhecimento e crescimento.

Figura 3 – Sente-se parte da comunidade escolar?



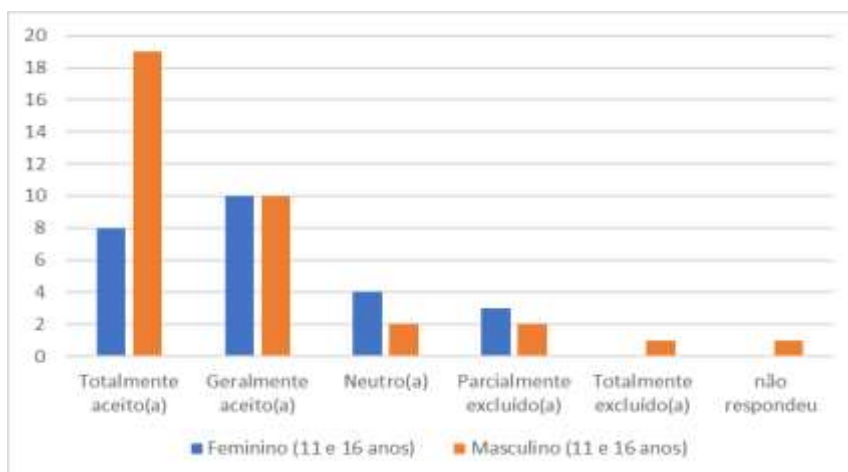
Ao fazer parte de um grupo de amigos, os alunos se sentem mais conectados à escola e menos isolados. Observa-se na Figura 4 resultados relevantes quanto a como os estudantes se sentem em relação às amizades dentro da Escola.

Figura 4 – Tem bons amigos na escola com quem pode contar?



Na Figura 5 temos os resultados de como os estudantes se sentem em relação à aceitação pelos seus colegas. A aceitação pelos colegas é um fator fundamental para o bem-estar emocional e social dos estudantes. É importante que as escolas criem ambientes inclusivos e ofereçam suporte aos alunos que estão enfrentando dificuldades para se conectar com seus pares.

Figura 5 – Como se sente em relação à aceitação pelos seus colegas?



3. Relação com Professores e Funcionários:

A relação que os alunos estabelecem com professores e funcionários desempenha um papel crucial no bem-estar emocional, social e acadêmico dentro do ambiente escolar. As Figuras 6, 7 e 8 trazem resultados de como os alunos se relacionam com professores e funcionários da Escola. Essa interação vai além da simples transmissão de conhecimento e influencia diretamente a forma como os estudantes se sentem, se comportam e aprendem.

Figura 6 – Como descreveria a relação com os seus professores?

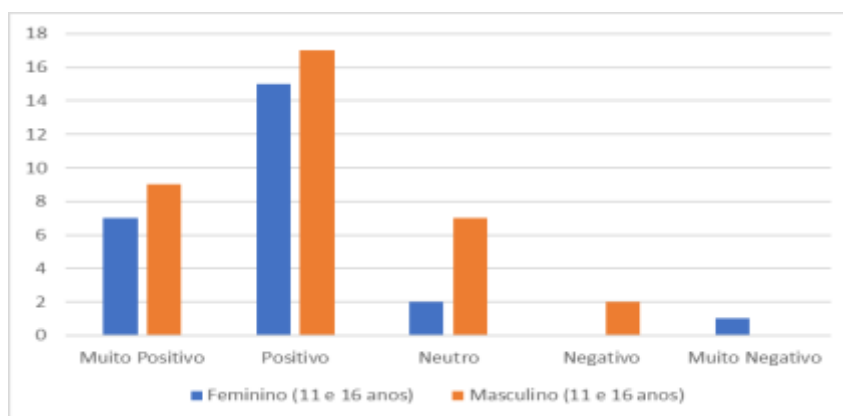
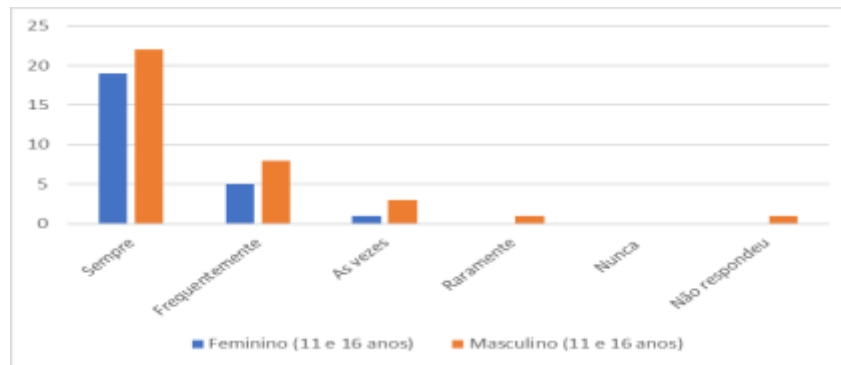
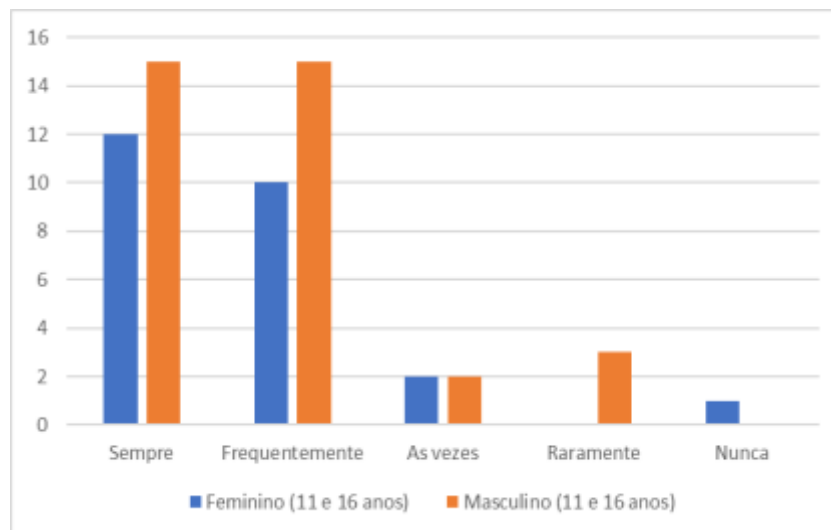


Figura 7 – Acha que os professores lhe tratam com respeito?



Escolas que promovem o bem-estar estão preparando os alunos não apenas para testes e exames, mas também para a vida, formando indivíduos equilibrados e resilientes. Alunos mais confiantes, que sabem que suas qualidades básicas são coisas que podem ser cultivadas com seu próprio esforço.

Figura 8 – Os professores demonstram preocupação com o seu bem-estar?



4. Apoio e Recursos na Escola:

A ansiedade nos estudantes aparece com a dificuldade que os mesmos encontram frente às exigências, mas principalmente no que toca às situações de convívio, como o sentir-se aceito e pertencer a um grupo, situações de avaliações e apresentações, ou necessidade de fazer a escolha vocacional (Pinto *et al.*, 2012; Soares & Martins, 2010). Um outro fator determinante para o aparecimento da ansiedade ou o agravamento desta, é a relação com os colegas, as relações amorosas que começam a desenvolver e os padrões familiares que estão estabelecidos (Pinto *et al.*, 2012).

Alunos que não têm suporte emocional e psicológico adequados nas escolas são mais propensos a desenvolver problemas de saúde mental, como depressão e ansiedade, o que pode levar ao abandono escolar. Pelos resultados obtidos de que sempre ou frequentemente os alunos podem contar com apoio emocional e psicológico quando precisam e que os mesmos conseguem ter a percepção disso, como fica evidenciado no resultado das Figuras 9 e 10, percebe-se que os alunos questionados sentem-se em sua maioria apoiados.

Sentir-se parte de um grupo e saber que há apoio em momentos de dificuldade reduz o estresse e a ansiedade, fatores que podem prejudicar a saúde mental. Assim, o bem-estar emocional é fortalecido em ambientes escolares que estimulam a inclusão e o cuidado com cada estudante.

Figura 9 – Sente que a escola oferece apoio emocional e psicológico quando precisa?

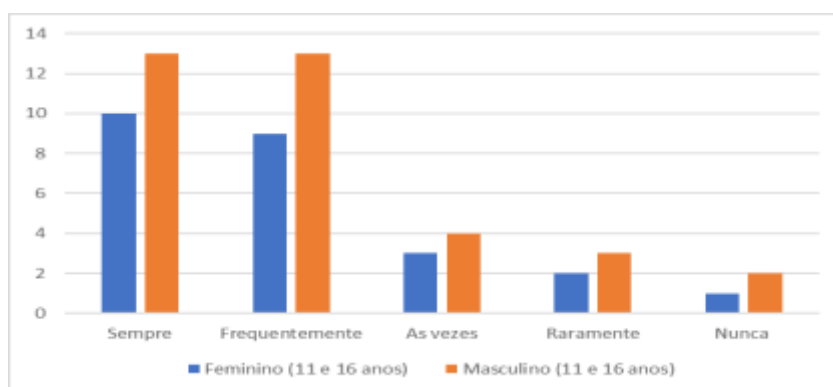
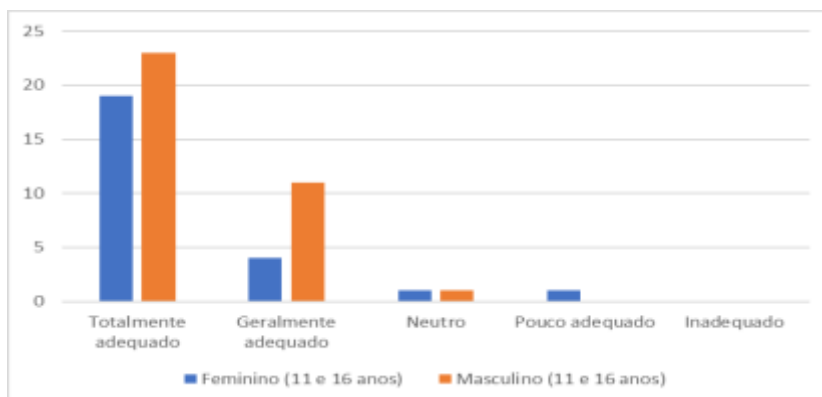


Figura 10 – Acha que a escola oferece boas condições físicas e materiais (instalações, salas de aula, recursos) para o teu aprendizado?

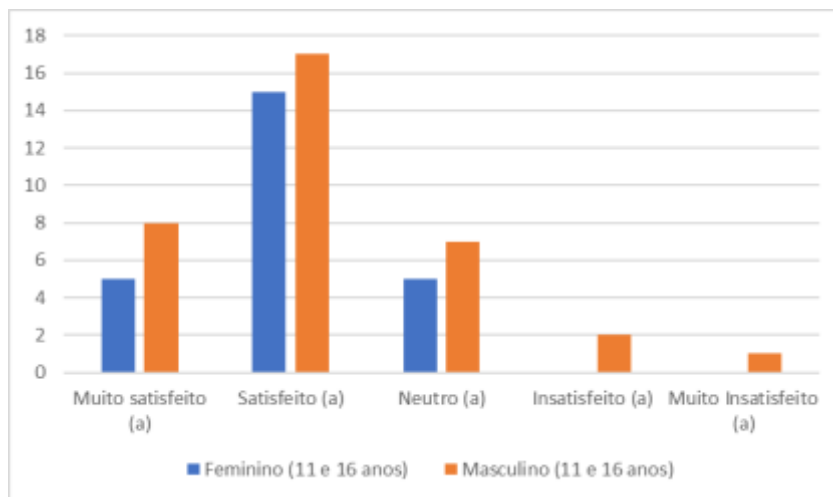


5. Bem-Estar Geral:

A experiência escolar de cada aluno é única e complexa, influenciada por diversos fatores como: a qualidade das relações com professores e colegas, o desempenho escolar, as expectativas dos pais, professores e da própria sociedade em relação ao desempenho escolar, a possibilidade de explorar interesses e talentos na escola, além do clima escolar, o ambiente,

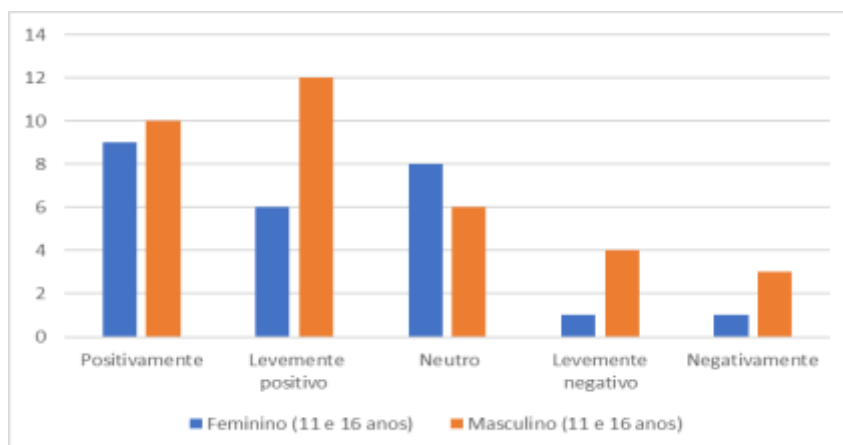
incluindo as regras, as relações entre os membros da comunidade escolar e a cultura escolar. Na Figura 11 podemos observar como os alunos se sentem em relação a sua vida escolar, um número significativo se encontra entre muito satisfeito ou satisfeito, alguns ainda constam como neutros e um número bem reduzido como insatisfeito ou muito insatisfeito.

Figura 11 – Em geral, como se sente em relação à sua vida escolar?



Ao priorizar o bem-estar, a escola cria um ciclo positivo: alunos mais felizes e seguros se tornam mais produtivos e comprometidos, o que eleva os resultados escolares e a satisfação de todos os envolvidos. Como pode-se observar, a Figura 12 apresenta um dado quantitativo de trinta e sete adolescentes, ou seja, mais da metade considera que o ambiente da escola influencia no bem-estar emocional. Este resultado corrobora a afirmação de que os adolescentes percebem a influência do ambiente escolar em seu bem-estar emocional.

Figura 12 – Acha que o ambiente escolar influencia o seu bem-estar emocional?



6. Comportamentos Ligados à Saúde:

As escolas devem ser espaços que incentivam práticas saudáveis e podem atuar como centros de apoio para a promoção da saúde na comunidade, focando na prevenção e promoção de hábitos saudáveis, o que observamos nas Figura 13 e 14, que isso ocorre com a maior parte dos alunos participantes da pesquisa, pois participam diversos de projetos ofertados como: escolinha de futsal, hapkido, danças urbanas, cooperativa escolar, música.

Figura 13 – Sente que a escola te incentiva a adotar hábitos saudáveis (alimentação, exercício físico)?

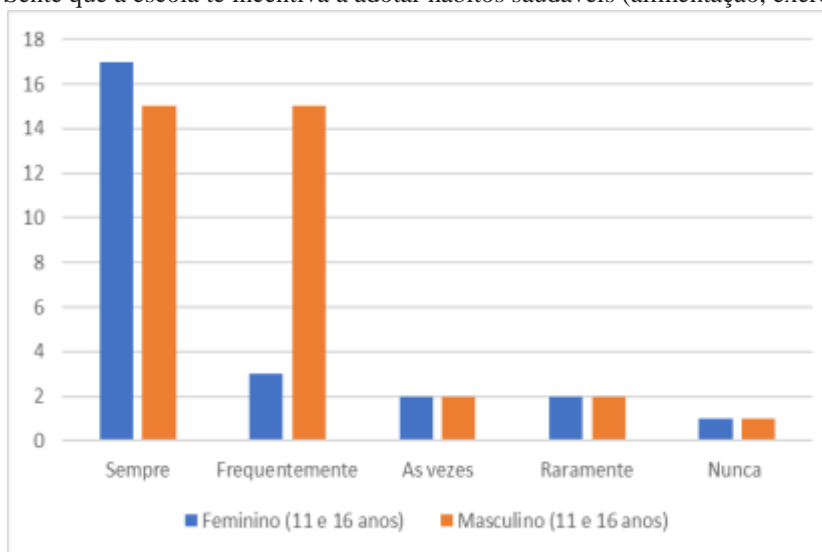
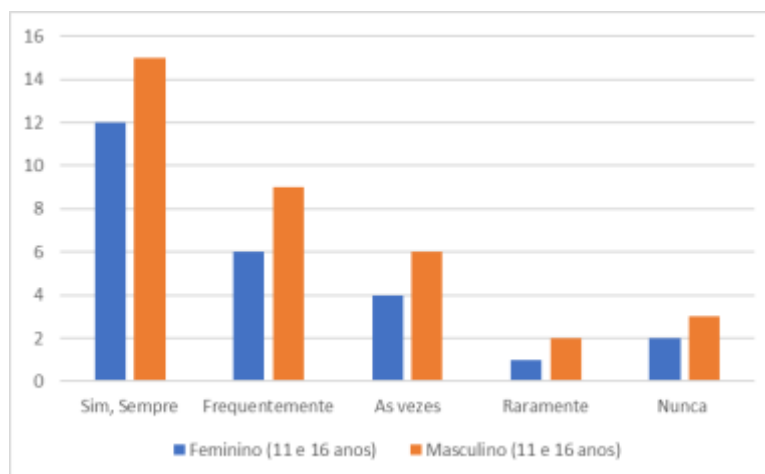


Figura 14 – Participa em atividades extracurriculares (desporto, projetos, etc.) oferecidas pela escola?



CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] O bem-estar universal deve ser um imperativo ético. A realização acadêmica desconectada do bem-estar deve se tornar uma coisa do passado. A busca unânime pelo crescimento econômico sem uma preocupação com o bem-estar social ou a sustentabilidade ambiental logo se tornará algo do passado também. O bem-estar como realização solitária de um indivíduo desconectado da escola e da sociedade não pode ser uma aspiração final. (Hargreaves, 2023, p. 144)

O sucesso acadêmico não pode se limitar a testes de duas ou três matérias básicas, deve ser ampliado e incluir expressões artísticas, esportivas, ao ar livre, valorizar as várias inteligências do indivíduo. Ajudar os alunos a serem mais bem-sucedidos não é só uma questão de foco e resultado, mas é sobre as muitas maneiras pelas quais suas realizações pessoais e reais sejam possíveis de serem alcançadas. Aumentar sua confiança e fazer com que se sintam bem por estar aprendendo. Saber com clareza o que estão aprendendo para saibam para onde estão indo.

A escola, como um espaço de aprendizado e desenvolvimento, desempenha um papel fundamental na promoção da saúde e do bem-estar de seus estudantes. Como observado nos resultados relevantes dessa pesquisa, a escola contribui tanto para a saúde física quanto para a saúde mental e emocional dos estudantes, reforçando a promoção da ODS 3, pois bem-estar e saúde em ambiente escolar estão intrinsecamente ligados. Um ambiente escolar positivo dá ao adolescente um suporte para que ele consiga resolver melhor com seus conflitos característicos dessa faixa etária e também possa aprender de forma mais efetiva.

Uma mudança gigantesca está em andamento, e a educação deve ser bem-sucedida e sustentável, promovendo o bem-estar e a aprendizagem, especialmente no trabalho de gestão e de docência escolar, que estão em posições privilegiadas para influenciar os jovens. Ao promover um ambiente escolar acolhedor e significativo, colocando o bem-estar dos alunos no centro das ações também contribui-se para a formação cidadãos mais felizes, saudáveis e preparados para enfrentar os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

ALVES Keila *et al.* Saúde, bem-estar subjetivo e apego ao ambiente escolar em adolescentes. **Psicologia, saúde & doenças**, 2021, 22(2), 567-577 ISSN - 2182-8407 Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde - SPPS - www.sp-ps.pt DOI: : <http://dx.doi.org/10.15309/21psd220221>

GASPAR, M. De M; Fonseca, S. C. A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. **Psicologia Saúde & Doenças**, v. II. n. 2, 2001, p. 43-53 Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde Lisboa, Portugal.

HARGREAVES, Andy. **Bem-estar nas escolas...**/ Andy Hargreaves, Dennis Shirley; tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé; revisão técnica: Gustavo Severo de Borba. - Porto Alegre: Penso; 2023.

MATOS, M. G., CARVALHOSA, S.F., DINIZ, J. A. **Actividade física e prática desportiva nos jovens portugueses**, 4, 1. Lisboa: FMH/PEPT/GPT; 2001

PINTO, T. R., AMARAL, C., SILVA, V. N. D., SILVA, J., LEAL, I. P., & PAIVA, T. (2012). Hábitos de sono e ansiedade, depressão e estresse: Que relação?. 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática (pp. 990-1006). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada

SOARES, A. B., & MARTINS, J. S. R. (2010). **Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular**. *Paidéia*, 20(45), 57-62.

UTILIZAÇÃO DO MÉTODO SALA DE AULA INVERTIDA

Tatieli Rodighiero Hahn¹
Ivan Carlos Hahn Filho²

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, as pessoas têm se tornado cada vez mais adeptas às tecnologias. A escola não está alheia a esses avanços, principalmente por conta da geração que a compõe, cercada por novidades tecnológicas. Devido à essas transformações, as concepções de ensino têm sido questionadas, havendo necessidade de novas técnicas que vão de encontro ao modelo tradicional escolar, pautado na exposição de conteúdo e na maneira como o tempo de aula é planejado.

A utilização de metodologias híbridas na educação representa uma resposta à necessidade de plasticidade no processo de ensino e aprendizagem. Nos últimos anos, as tecnologias digitais permitiram desenvolver novas formas de aprender e ensinar, com práticas de experimentação e vivência no ambiente escolar (Júnior, 2020).

Na Sala de Aula Invertida há uma mudança na forma de ensino tradicional, onde o conteúdo passa a ser estudado em casa e as atividades passa então a serem feitas em sala de aula, fazendo com que o estudante deixa para trás a postura passiva de ouvinte assumindo assim o papel de protagonista do seu aprendizado. Da mesma forma há mudanças para o professor, onde, em sala de aula, deixa o papel de expositor de informação e passa a mediar atividades envolventes e desafiadoras, com o objetivo de direcionar e orientar o estudante na construção do seu próprio conhecimento (Júnior, 2020).

Assim, faz-se necessário agir de maneira diferente da sala de aula convencional, a qual estamos acostumados, a partir de conceitos inovadores, objetivando tornar o discente um agente ativo de sua aprendizagem, tendo que para isso, formar o professor na adoção de métodos que promovam essa autonomia.

Sendo assim, o objetivo deste estudo é aprofundar o conhecimento sobre sala de aula invertida, com base em aportes teóricos, e identificar as possíveis contribuições destas estratégias didáticas para a docência.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com (MAZUR, 2015), os processos de ensino e de aprendizagem se organizam pela relação indissociável da transmissão e assimilação de conhecimentos e habilidades. A inversão da sala de aula basicamente consiste em fazer em casa o que era feito em aula, por exemplo, atividades relacionadas à transmissão dos conhecimentos e, em aula, as

¹ Tatieli Rodighiero Hahn, Graduada em Agronomia, Gestão Ambiental, Formação Pedagógica para Docentes não Licenciados, Acadêmica de Pós Graduação IFRS Campus Sertão.

² Ivan Carlos Hahn Filho, Graduado em Odontologia, Acadêmico de Pós Graduação Elite Uningá.

atividades designadas a serem realizadas em casa, responsáveis pela assimilação do conhecimento, como resolver problemas e realizar trabalhos em grupo.

Para que tal inversão possa ser planejada sem prejuízo às partes interessadas, é importante discutir os momentos de ocorrência da transmissão e da assimilação dos conhecimentos e habilidades, apresentando exemplos de ações e atividades para ambos. Numa abordagem regular ou tradicional, sem o uso de metodologias ativas para a aprendizagem, o professor normalmente planeja as suas aulas no sentido de transmitir o conhecimento aos estudantes, considerando os conteúdos que devem ser repassados a eles. Assume uma postura central de controle, de acesso e de distribuição dos conteúdos a serem explorados em sala de aula. Trata-se de um professor conteudista que utiliza o tempo em sala de aula para a transmissão de conhecimentos (Schneiders, 2018).

O professor prepara as suas aulas e organiza os conteúdos, disponibilizando-os em slides, textos para leituras e resumos que são apresentados aos seus alunos durante o período de ocorrência da aula. Com frequência o estudante entra na sala de aula desconhecendo tanto os objetivos propostos àquela aula quanto os materiais e conteúdo a serem explorados. Também ocorre com frequência que, próximo ao término de cada aula, os estudantes recebam uma atividade ou conjunto de atividades para resolverem e estudarem em casa. Presume-se que o estudante seja capaz de assimilar, compreender e ressignificar os conteúdos da disciplina em horários extra sala de aula e de modo quase autônomo (Schneiders, 2018).

Como resultado percebe-se, por um lado, o professor como figura central em sala de aula, preocupado em transmitir os seus conhecimentos aos estudantes que, por sua vez, permanecem sentados passivamente recebendo grandes quantidades de informações que normalmente não compreendem. Por outro lado, o professor desconsidera que essa pode ser a primeira vez que esses estudantes se deparam com tal assunto. Não haveria problema se não fosse a questão de que em casa o estudante está sozinho e, não raramente, sem o apoio do professor ou dos colegas de classe, tornando tais tarefas penosas e talvez, devido ao estudante não conseguir dar conta, contrárias ao seu processo de aprendizagem (Schneiders, 2018).

Por fim, pode-se assumir que estamos utilizando o tempo de sala de aula, organizado pelo professor, para realizar a transmissão dos conhecimentos, com pouca ou nenhuma interação dos estudantes, e o tempo fora da sala de aula para a assimilação do conhecimento, agora com pouca ou nenhuma interação com o professor. Excluído o estudante com perfil autodidata ou de estudante autor, os demais perceber-se-ão sozinhos e com dificuldades para a assimilação dos conhecimentos (Schneiders, 2018).

A SALA DE AULA INVERTIDA

A sala de aula invertida começou a ser desenvolvida nos anos 90 com trabalhos de pesquisadores das universidades americanas de Harvard e Yale. Em 2000, o pesquisador J. Wesley Baker avançou nos estudos acerca desse modelo de educação inovador e apresentou o conceito de sala de aula invertida (Moreira, 2020).

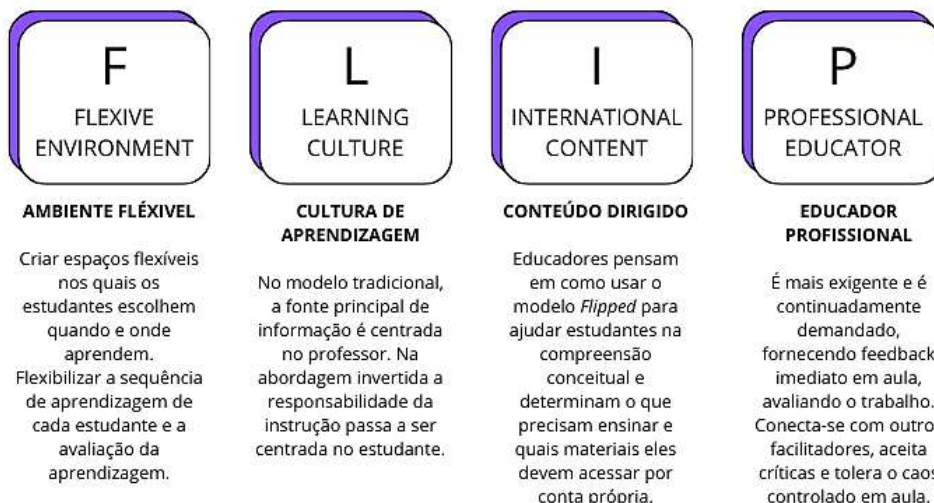
Desde então, a metodologia foi aplicada em algumas das universidades mais conceituadas dos Estados Unidos, como Harvard, Stanford, MIT e Duke University. E não só nos Estados Unidos, mas o modelo já vem sendo utilizado amplamente em países como Islândia, Irlanda, Turquia, Emirados Árabes, Espanha, Austrália, Noruega, Itália, Espanha e

China. Na América Latina, já se encontram instituições que apostam na sala de aula invertida na Argentina, México, Colômbia, Peru e Chile (Moreira, 2020).

Há relatos de que a Sala de Aula Invertida surgiu a partir de uma reflexão do professor de Ciências no Colorado nos Estados Unidos, Aaron Sams, em 2007, onde ele disse, (Bergmann e Sams, 2020): “O momento que os alunos realmente precisam da minha presença física é quando empacam e carecem de ajuda individual. Não necessitam de mim pessoalmente ao lado deles, tagarelando um monte coisas e informações; eles podem receber o conteúdo sozinhos”. A partir daí, Aaron Sams e o professor Jonathan Bergmann pensaram então em gravar videoaulas para que os estudantes assistissem ao vídeo como “dever de casa” e usassem todo o tempo livre de sala de aula para tirar dúvidas quanto aos conceitos que não haviam compreendido. Assim, seria possível realizar atividades práticas e dinâmicas com seus estudantes, de forma a proporcionar o protagonismo desses últimos na construção dos seus conhecimentos, foi através desta ação que iniciaram uma pequena revolução na escola em que trabalhavam (Júnior, 2020).

Esta metodologia consiste na inversão das ações que ocorrem em sala de aula e fora dela. Considera as discussões, a assimilação e a compreensão dos conteúdos (atividades práticas, simulações, testes, etc.) como objetivos centrais protagonizados pelo estudante em sala de aula, na presença do professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem. Já a transmissão dos conhecimentos (teoria) passaria a ocorrer preferencialmente fora da sala de aula. Neste caso, os materiais de estudo devem ser disponibilizados com antecedência para que os estudantes acessem, leiam e passem a conhecer e a entender os conteúdos propostos (Valente, 2014).

Figura 1 – Pilares da aprendizagem invertida



Fonte: Adaptado de Schmitz, 2016.

O professor passa então a mediar e orientar as discussões e a realização das atividades, agora executadas em sala de aula, considerados os conhecimentos e conteúdos acessados previamente pelo estudante, isto é, fora do ambiente da sala de aula, podendo assim o professor dedicar o seu tempo de sala de aula, na presença dos estudantes, para consolidar conhecimentos para orientá-lo, esclarecer as suas dúvidas e apoiá-lo no desenvolvimento do seu aprendizado.

É, portanto, uma estratégia que propõe mudar alguns elementos do ensino presencial, sugerindo uma alternativa à lógica tradicional (Berrett, 2012).

Nessa abordagem, tanto o professor quanto o estudante devem mudar de postura. O estudante deixa de ser um expectador e passa a atuar ativamente, tornando-se o protagonista do seu aprendizado. Já o professor sai do palco, deixa de atuar como palestrante e se posiciona próximo ao aluno, auxiliando-o no processo de aprendizagem, assumindo uma postura de orientador e tutor (Schneiders, 2018).

O método sala de aula invertida, tem como proposta repensar os processos de ensino e aprendizagem e os espaços onde ocorrem. Visando assim a inserção de tecnologias educacionais, otimizando as etapas de transmissão e assimilação dos conhecimentos (Schneiders, 2018).

Segundo Júnior, 2020, a sala de aula invertida é uma perspectiva metodológica na qual o/a estudante aprende por meio da articulação entre espaços e tempos on-line - síncronos e assíncronos - e presenciais, integrando assim juntamente com outras práticas pedagógicas, o chamado Ensino Híbrido.

Segundo Mazur (2015), “ensinar é apenas ajudar o estudante a aprender”. Portanto, palestrar conteúdos e conceitos para estudantes ouvintes e passivos pode não ser a melhor forma de ajudar. O estudante ouviu, mas, se não foi o suficiente para assimilar e (re)significar os conteúdos, pode não ter aprendido.

O aprender é inerente ao estudante e é difícil de avaliar quanto o professor pode realmente auxiliar o estudante neste processo em particular (Pereira, 2010). Essa é uma questão que evidencia a necessidade de um planejamento prévio das unidades de aprendizagem, bem como dos tempos e espaços necessários para cada atividade. As atividades do professor fora da sala de aula poderão, a partir deste planejamento, ser maiores e mais importantes do que aquelas realizadas em sala de aula.

Com o método da sala de aula invertida conseguimos otimizar o tempo, pois, às vezes, o professor gasta maior parte da aula expondo um conteúdo completamente novo para os alunos, o que pode gerar muitas dúvidas, perguntas e interrupções na aula, portanto, se o aluno já tem contato prévio com a matéria antes da aula, há muito mais chance de surgirem menos dúvidas e a aula render muito mais (Baldissera, 2021).

Isso faz com que os alunos cheguem na aula mais interessados, vários estudos apontam que essa metodologia promove um aumento de 20% na presença dos alunos em sala de aula, além de 40% em engajamento e participação nas aulas, refletindo consequentemente nas notas dos alunos, em comparação ao ensino tradicional (Baldissera, 2021).

É notado também que os alunos possuem maior retenção de aprendizado, os resultados de estudos apontaram que alunos que estavam inscritos em salas de aula do modelo invertido absorviam de 49% a 74% a mais dos conteúdos do que os estudantes do modelo tradicional, pois neste método o aluno se torna o protagonista do aprendizado (Baldissera, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho visa relatar o surgimento do método de sala de aula invertida, uma metodologia ativa que veio agregar ao conhecimento dos alunos, bem como suas características

e aplicações. Fazendo com que possamos compreender e auxiliar da melhor forma possível, tendo condições de fornecer cada dia mais uma educação facilitadora e de qualidade para eles.

Nota-se que essa metodologia é importante no processo ensino/aprendizagem, pois permite que os professores envolvem seus alunos com práticas de aprendizagem baseadas em evidências que podem melhorar significativamente os resultados dos alunos, buscando fazer ele o protagonista do primeiro conteúdo, dessa forma eles compreendem este fora da classe e participam de atividades de aprendizagem engajados dentro dela.

O método da Sala de Aula Invertida permite ao professor desenvolver atividades de aprendizagem interativa em grupo na sala de aula e orientações baseadas em tecnologias digitais fora de sala de aula, tendo como característica marcante não utilizar o tempo em sala com aulas expositivas e com isso otimizando o tempo e agregando conhecimento.

Devemos utilizar este método a nosso favor, buscando sempre utilizar as ferramentas digitais disponíveis, para que consigamos enriquecer nossa aula cada vez mais, instigando a aprendizagem dos nossos alunos e aprendendo cada vez mais.

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, Olívia. **Sala de aula Invertida**: o que significa, benefícios e como implementar. 2021.

BERRETT, Dan. How flipping the classroom can improve the traditional lecture. **The Education Digest**, v. 78, n. 1, p. 36, 2012.

JUNIOR, Carlos Roberto da Silveira. **Sala de aula invertida**: por onde começar. 2020. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20\(21-12-2020\).pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20(21-12-2020).pdf). Acesso em: set. 2024.

MAZUR, E. **Peer instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre. 2015.

MOREIRA J. C. P. Metodologias Ativas: conheça a sala de aula invertida. 2020. Disponível em: <https://blog.unis.edu.br/metodologias-ativas-conheca-a-sala-de-aula-invertida>. Acesso em: 27 jun. 2024.

PEREIRA, Débora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, jun. 2010.

SCHNEIDERS, L. A. **O método da sala de aula invertida**. Lajeado: Editora da Univates, 2018.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4. 2014.

FUTSAL FEMININO: ADAPTAÇÃO FÍSICA E SOCIAL

Yuri Pietrobom Vogel¹
Schayane Karla De Oliveira Kichel²
Érick Didoné³
João Vitor Borrea⁴

INTRODUÇÃO

O autor Oliveira (2017), fala que a Educação Física escolar é de extrema importância no desenvolvimento de habilidades corporais, emocionais e cognitivas no período escolar. O desenvolvimento motor envolve todos aspectos do comportamento e é influenciado por vários fatores individuais, de ambiente e de tarefa. Bracht (1992) completa afirmando que, apesar da Educação Física haver lançado mão de um amplo leque de objetivos, como o desenvolvimento do sentimento de grupo, cooperação, etc., o objetivo da escola é não somente a aprendizagem do esporte, focando a ginástica e a corrida, por exemplo, como simples aquecimento, além dos jogos populares terem sido transformados em "jogos pré-desportivos".

Além do esporte em âmbito escolar despertar habilidades coletivas e individuais, o autor Belbenoit (1976), acredita que o esporte é capaz de forjar o hábito, a necessidade e vontade de viver sadiamente, sendo a forma mais rica e adaptada de nosso tempo, trazendo assim uma qualidade de vida melhor e mais bem aproveitada. Existe também uma grande importância em realizar testes físicos nos atletas, sendo eles de alto rendimento ou apenas amadores, para que com os resultados dos testes, possa ser elaborado um plano de treinamento físico, específico e alimentação adequada. Caso contrário, o crescimento da prática da atividade física executados sem a avaliação física das aptidões cardiorrespiratória, neuromuscular, composição corporal e flexibilidade, podem aumentar o risco de lesões ou ainda reduzir resultados almejados. Por isso, a avaliação física é importante no planejamento e prescrição de exercícios para diminuição dos riscos de lesões e aumento da eficácia do treinamento (Silva *et al.*, 2018).

DESENVOLVIMENTO

Nesta parte do trabalho serão detalhados o referencial teórico, a metodologia empregada e os resultados encontrados. Contém a exposição ordenada e pormenorizada do assunto tratado do estudo.

Yuri Pietrobom Vogel¹, Graduando de Bacharel em Educação Física
Schayane Karla De Oliveira Kichel², Graduando de Bacharel em Educação Física
Érick Didoné³, Graduando de Bacharel em Educação Física
João Vitor Borrea⁴, Graduando de Bacharel em Educação Física

Visão do futsal feminino no Brasil

Santana (2005), afirma que a prática do futebol de salão feminino foi autorizada pela Federação Internacional de Futebol de Salão (FIFUSA) em 23 de abril de 1983. Passadas apenas duas décadas, o que se observa é uma evolução significativa: em âmbito nacional, além da tradicional Taça Brasil de Clubes, que em 2003 completou a XII edição, formou-se pela primeira vez uma Seleção Brasileira do gênero Ki- mais precisamente em 07/12/2001, quando de um jogo amistoso com o Paraguai, em Londrina (PR), e promoveu-se, em 2002, o I Campeonato Brasileiro de Seleções. Supomos que no futsal feminino, a exemplo do que ocorreu com o masculino, chegou a era do profissionalismo, isto é, o que era diversão passou a ser ofício.

Em suas análises, Moraes (2012) chega no seguinte resultado. A inserção da mulher em alguns espaços sociais, como os esportes considerados de domínio dos homens, deu-se devido à sua constante luta transplantando barreiras e preconceitos. No caso do futebol nacional, ainda considerado como uma reserva masculina, ideia reforçada pela medicina e pela biologia que consideravam sua prática imprópria para mulheres, uma das estratégias forjadas com base nas convenções sociais foi definir a mulher praticante de futebol como lésbica, ou seja, fora dos padrões da normalidade sexual, como forma pejorativa de identificá-la, estigmatizando e rotulando historicamente essas jogadoras.

Segundo pesquisas de Altmann (2009), perante as jogadoras sul-americanas é possível observar que, de um modo geral, o apoio social à prática do futebol não ocorre durante a iniciação esportiva, mas depois que certo nível de habilidade futebolística já construída. Além disso, esse apoio social recebido é individual e particular, mais do que coletivo, governamental ou institucional. Neste aspecto, o Brasil diferencia-se significativamente em relação aos demais países. Por outro lado, ainda que o apoio recebido seja restrito, a percepção positiva em relação a ele mostra-se superior quando comparada com pessoas não atletas. Em que pese as diferenças regionais e metodológicas, se compararmos esses dados à percepção de apoio social à prática de esportes e outras práticas corporais. Todas destacam a falta de estrutura esportiva nos seus próprios países, como ausência ou carência de campeonatos, de equipes e de tempo para treino, a não profissionalização do esporte, entre outros (Altmann, 2009).

Para as atletas, o que destaca a estrutura do Brasil no futsal feminino perante outros países, são os seguintes pontos: campeonatos, treinos regulares, práticas, apoio financeiro e visibilidade. Por fim, a experiência com o futebol também lhes exige enfrentar barreiras sociais que masculinizam o futebol e aquelas que o praticam. Jogar futebol na América do Sul significa driblar o estereótipo de jogadora homossexual, construindo novas possibilidades de ser mulher na sociedade contemporânea, as quais incluem o futebol como uma experiência de vida possível e legítima também às mulheres (Altmann, 2009).

Futsal feminino no âmbito escolar

As mulheres percorreram um caminho muito longo até conseguirem o reconhecimento de que fazer qualquer tipo de esporte. Para este feito, muitas barreiras foram quebradas até chegar aos tempos de hoje. O Futsal feminino, fruto do tema deste trabalho, não foge à regra. Muitas meninas que gostam de praticar este esporte, tiveram que vencer inúmeras dificuldades para poder continuar sua prática. As meninas foram buscar seu espaço se envolvendo com meninos, seja nas ruas, nas escolas, nas escolinhas de Futsal e onde mais fosse possível (Navarro; Bastos, 2009).

Durante os anos de ditadura militar no Brasil, a legislação brasileira através do Conselho Nacional de Desportos (CND) baixou instruções às entidades desportivas sobre a prática de desportos para as mulheres. Nº 1 - Às mulheres se permitirá a prática de desportos na forma, modalidades e condições estabelecidas pelas entidades internacionais dirigentes de cada desporto, inclusive em competições, observado o disposto na presente deliberação; Nº 2 - Não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, pólo aquático, pólo, rugby, halterofilismo e baseball.” Essas leis acabaram por mudar no decorrer dos anos, trazendo mais liberdade de escolha e assim abrindo mais oportunidades de participação do sexo feminino em esportes que antes eram apenas para homens (Soler, 2003).

Durante os anos 70 e 80 a Educação física teve um papel muito importante na inclusão da mulher no esporte, principalmente por motivos militares e políticos, onde o foco principal era formar um “exército” de pessoas fortes e saudáveis. A partir dos anos 90, a Educação Física só evoluiu. Jogar futebol, brincar de pega-pega e empinar pipa cada vez mais se tornam brincadeiras de meninas (Soler, 2003). Alguns autores e pesquisas apontam dados demonstrativos do crescimento do Futsal Feminino Escolar. Como por exemplo no Distrito Federal, o Futsal é o desporto que apresenta o maior número de equipes e de atletas, participantes dos jogos escolares em todas as suas categorias, inclusive com um grande crescimento na área feminina (Melo, 2008). Por fim, ainda que em menor proporção que o masculino, a sociedade já começa a sentir o aumento da representatividade da mulher futsalista, com isso, cresce cada vez mais o interesse do gênero feminino pelo Futsal.

A atleta que tiver um aprendizado coerente com os objetivos, conteúdos e metodologia; tiver apoio e aprovação da família; um técnico preocupado com o desenvolvimento de trabalho técnico/tático, com certeza praticar o Futsal com mais sucesso do que as atletas que não tenham o mesmo estímulo de aprendizagem (Ribeiro, 2007).

Avaliação Física

No contexto do processo de ensino-aprendizagem relacionados à atividade física e performance, a avaliação física e funcional tem como objetivo medir e avaliar as condições físicas de um indivíduo. Essa avaliação é um processo multifacetado que pode servir para diversos propósitos, incluindo diagnóstico, monitoramento de progresso, classificação, seleção de participantes, manutenção de padrões de performance, motivação e orientação para pesquisas científicas na Educação Física. Uma vez que cada indivíduo é único e complexo em termos de habilidades e características físicas, ele pode se diferenciar em relação ao grupo homogêneo. Ao identificar as potencialidades e dificuldades de uma pessoa, um professor pode selecionar e adaptar um programa de atividade física e exercícios adequados, visando ao desenvolvimento da performance e saúde do cliente. A utilização de medidas e testes metodologicamente confiáveis na avaliação física é de grande importância para os profissionais de Educação Física, uma vez que fornecem subsídios concretos para a tomada de decisões informadas em relação ao treinamento e às metas de saúde dos indivíduos (Adams, 1989).

No geral, a avaliação física é um processo para coletar informações sobre a capacidade física, funcional e proporções morfológicas de um aluno ou atleta. Isso ajuda a criar um perfil global do condicionamento físico e orienta a elaboração de programas de avaliação e treinamento. Os dados obtidos, incluindo medidas corporais e testes físicos, também servem

para comparar os resultados ao longo do tempo e analisar a evolução. A colaboração entre profissionais de diferentes áreas é essencial para a prescrição de exercícios, e é importante que professores de educação física tenham conhecimentos básicos. Qualquer dado médico deve ser interpretado com orientação de um médico responsável (Adams, 1989).

Anamnese e exame físico geral

A avaliação médica antes do início de um programa de treinamento, ou atividades físicas é fundamental para detectar patologias existentes e adaptar a atividade de acordo com o biotipo do atleta. Médicos de diversas especialidades encaminham pacientes para programas de atividades físicas, pois muitas condições médicas como osteoporose, hipertensão, cardiopatias, obesidade, diabetes e dislipidemias podem ser beneficiadas por exercícios específicos. O exercício também é crucial em momentos especiais como a infância, adolescência, velhice e gestação. Algumas regiões têm leis que exigem avaliação médica prévia para frequentar clubes ou academias, que inclui anamnese e exame físico (Molinari, 2001).

Para o treinamento de alto rendimento, seja este desde o período da base onde todas as capacidades físicas devem ser desenvolvidas, para ao atingirem o nível adulto correspondendo às exigências do esporte, a avaliação específica para o esporte é de fundamental importância. Os autores Flack e Kraemer (2017), citam em seu livro “Fundamentos de treinamento de força muscular”, que um bom período de treinamento deve ser organizado coerentemente de acordo com os resultados coletados na anamnese e exame físico geral, seja este um esporte coletivo como futsal ou individual.

Avaliação Física no futebol

No cenário atual do futebol, repleto de competição e modernidade, até os menores detalhes têm grande importância e podem influenciar o resultado de um jogo. O controle dos treinamentos é um desses detalhes essenciais para o desempenho tanto dos atletas quanto da equipe. A avaliação física é uma ferramenta fundamental para esse controle, abrangendo diversas modalidades de testes, desde os de campo até os laboratoriais. O desempenho de um jogador pode ser avaliado por meio de fatores como frequência cardíaca, VO₂ máximo, limiares láctico, ventilatório e anaeróbio. Além de auxiliar no controle, a avaliação física também é usada para análise do grupo e para avaliação inicial dos atletas, empregando uma variedade de testes, independentemente de serem caros ou mais acessíveis (Moura, 2017).

O futebol é amplamente praticado e reconhecido internacionalmente, com milhões de jogadores em vários países afiliados à FIFA. A melhoria do desempenho atlético requer métodos de avaliação física, tática e técnica, além de aprimoramento contínuo. A Medicina do Esporte, apoiada na fisiologia do exercício, busca entender os fatores que afetam o desempenho e propõe testes e métodos para monitorar e controlar o esforço dos jogadores.

Diversos fatores, incluindo variáveis físicas como frequência cardíaca, volume de oxigênio máximo (VO₂máx), limiar láctico, limiar ventilatório e limiar anaeróbio, influenciam o desempenho dos atletas. Além disso, aspectos psicológicos, antropométricos, metabólicos e neuromusculares são importantes para a melhoria da condição física (Moura, 2017).

A variável metabólica diz respeito à capacidade de um jogador gerar energia para suas ações. Ela inclui capacidade/potência aeróbia VO₂máx, capacidade/potência anaeróbia e limiar

anaeróbio. Medir o $VO_2\text{máx}$ e o Limiar Anaeróbio pode ser crucial para avaliar o desempenho de um jogador de futebol (Moura, 2017).

O Limiar Anaeróbio é definido como a intensidade em que o ácido láctico no sangue aumenta progressivamente. Ele pode ser medido diretamente através da quantidade de ácido láctico no sangue ou indiretamente, observando mudanças na ventilação, frequência cardíaca, saliva, glicemia e catecolaminas. Esses testes podem ser feitos em laboratórios ou em campo (Moura, 2017).

Para profissionais que preparam atletas, métodos acessíveis e práticos são preferíveis. Testes de campo, como a corrida de Cooper, permitem orientar o treinamento com base nos resultados obtidos de maneira eficiente (Moura, 2017).

Prescrição de atividades físicas para melhoria do desempenho físico

A prescrição de atividade física desempenha um papel crucial na promoção da saúde geral. Ela ajuda a prevenir uma série de condições crônicas, como doenças cardíacas, diabetes tipo 2, hipertensão, osteoporose e obesidade. Exercícios regulares fortalecem o sistema cardiovascular, melhoram a densidade óssea, controlam o peso e contribuem para a saúde mental, reduzindo o estresse e a ansiedade. Para indivíduos que buscam melhorar seu condicionamento físico e desempenho atlético, a prescrição de exercícios é essencial. Ela permite a criação de programas específicos que visam aumentar a resistência cardiovascular, desenvolver força, melhorar a agilidade, a flexibilidade e atingir metas de condicionamento físico personalizadas (Valim, 2016).

A prescrição de atividades físicas é um dos componentes fundamentais na promoção e aprimoramento do desempenho físico em atletas e indivíduos fisicamente ativos. Este referencial teórico se concentra em três aspectos-chave da prescrição de exercícios: o uso do $VO_2\text{máx}$, o treinamento de agilidade e o desenvolvimento da força. O $VO_2\text{máx}$, também conhecido como consumo máximo de oxigênio, é um indicador vital do condicionamento cardiovascular. A prescrição de exercícios com base no $VO_2\text{máx}$ envolve: Avaliação do $VO_2\text{máx}$: A determinação do $VO_2\text{máx}$ é realizada por meio de testes de esforço cardiopulmonar, como o teste de esforço em esteira. Isso fornece uma medida precisa da capacidade cardiovascular de um indivíduo. Com base nos resultados do teste de $VO_2\text{máx}$, os profissionais de saúde e treinadores podem prescrever um programa de treinamento aeróbico específico para melhorar a capacidade cardiovascular. Isso pode incluir treinamento em zonas de frequência cardíaca alvo (Valim, 2016).

Treinamento de Agilidade: A agilidade é essencial em muitos esportes, incluindo o futebol. A prescrição de exercícios para melhorar a agilidade envolve: Avaliação da Agilidade, a medição da agilidade pode ser feita usando testes específicos, como o teste de shuttle run. Isso ajuda a determinar a agilidade inicial do indivíduo. Com base na avaliação, são desenvolvidos programas de treinamento que incluem exercícios como cones, zig-zags e drills específicos de agilidade. Esses exercícios visam melhorar a rapidez e a agilidade de movimentos (Valim, 2016).

Outro teste muito importante, é a avaliação da força, passando pelo seu desenvolvimento, que visa a melhoria no desempenho esportivo, ajudando também na prevenção de lesões. A avaliação pode ser realizada por testes como 1RM (repetição máxima) para determinados exercícios de levantamento de peso. Com base nos resultados dessas

avaliações, são criados programas de treinamento que incorporam exercícios de resistência e força. Isso inclui, levantamento de peso livre, máquinas e exercícios que utilizam do próprio peso corporal. Em resumo, a prescrição de atividades físicas eficazes envolve uma avaliação completa do VO2máx, agilidade e força, seguida pelo desenvolvimento de programas de treinamento personalizados. A combinação desses elementos contribui significativamente para o aprimoramento do desempenho físico e a promoção da saúde (Valim, 2016).

Autolibertação Miofascial

Segundo o autor Fraga (2015), a liberação miofascial é uma estratégia utilizada nas últimas décadas com o objetivo de prevenir a dor tardia, relacionada ao treinamento físico como o de força, e também tem como o objetivo melhorar a flexibilidade muscular e articular. Estudos recentes destacam o papel da fáscia, um tecido conjuntivo que envolve as fibras musculares, na transmissão de forças entre os segmentos corporais. No entanto, a tensão adequada da fáscia é importante para a coordenação do movimento, mas a perda de sua elasticidade pode reduzir a capacidade de movimentos amplos e flexíveis, além de afetar a circulação de substâncias no interior da estrutura miofascial.

A liberação miofascial pode ser realizada de duas maneiras: passiva, por meio de técnicas de terapia manual, e ativa, através da Auto-Libertação Miofascial (ALM). Na ALM, o próprio indivíduo massageia o tecido miofascial, aplicando pressão em regiões corporais que normalmente ficam rígidas devido ao treinamento físico. O uso de equipamentos, como o rolo de espuma (RE), é comum nesse processo (Souza, 2020).

A pressão exercida pelo equipamento visa reorganizar os tecidos miofasciais, reduzindo a rigidez causada pelo treinamento e facilitando a modulação dos tônus musculares, o que acelera a recuperação muscular após o treino. A Autolibertação Miofascial (ALM) é uma técnica de automassagem na qual o indivíduo utiliza sua própria massa corporal e um instrumento específico para aplicar pressão em uma região determinada do corpo. Essa técnica ganhou destaque no meio esportivo como parte do aquecimento e é amplamente utilizada no condicionamento físico (Souza, 2020).

No contexto do futebol, a ALM pode ser aplicada para evitar restrições na amplitude de movimento dos membros inferiores, contribuindo assim para a prevenção de lesões. Estudos recentes demonstram efeitos positivos da Autolibertação Miofascial (ALM) quando utilizada como estratégia tanto antes quanto depois do exercício em atletas. No pré-exercício, a ALM tem sido associada a melhorias na flexibilidade sem prejudicar o desempenho muscular durante a atividade esportiva. No pós-exercício, a técnica mostra capacidade de aprimorar a recuperação muscular. Esses achados sugerem que a ALM pode ser uma abordagem benéfica para atletas, tanto como parte do preparo antes do exercício quanto como auxílio na recuperação após o exercício (Souza, 2020).

Materiais e Métodos

Segundo o blog do Centro Universitário Maurício de Nassau (Uninassau, 2022), a pesquisa de campo é um método de pesquisa que se concentra na observação, coleta de dados,

análise e interpretação dos resultados. Todas essas informações vêm do ambiente natural ou da realidade em que ocorrem. Para a realização deste trabalho, foi utilizada a pesquisa de campo do tipo exploratória que, segundo a fonte citada acima, consiste em desenvolver hipóteses e esclarecer conceitos por meio de observações, análise de conteúdo ou entrevista, assim, facilitando a definição de métodos e técnicas.

O presente artigo foi executado a partir de pesquisas em artigos científicos, livros e no Google Acadêmico. Para realização da pesquisa, foram utilizados como fonte de estudo os resultados e análises das performances das atletas da IDEAU Feminy Getúlio Vargas/RS, a partir de um treino predefinido. Primeiramente foi apresentado aos atletas como ocorreria o treino sendo a sequência: Auto-Liberação miofascial de coxa e posterior de coxa com o uso do rolo de espuma, mobilidades de tornozelo, quadril e tórax, equilíbrio na cama elástica com toques alternados.

Prática com as atletas da Ideau feminy

A prática de exercício foi organizada com o intuito de trabalhar mobilidade, estabilidade e exercícios específicos para atletas de futsal. As atletas participantes da execução dos exercícios, são atletas sub 15 e 17 do time feminino de futsal da ideau (IDEAU FEMINY). Para a execução dos exercícios prescritos pelo presente grupo, foi destinado 15 minutos. Os exercícios foram separados em 3 partes. Liberação miofascial: Utilizando o rolo de liberação, sendo realizados exercícios com foco principal na parte posterior e anterior da coxa, utilizando de técnicas combinadas de deslizamento e compressão. Normalmente o objetivo desse exercício é a prevenção de possíveis lesões, porém como a prática foi após o treino principal da equipe, a liberação serviu como uma recuperação muscular, da flexibilidade e também coordenação da região desgastada pelo treino.

Resultados e Discussão

A prática ocorreu no dia 27 de setembro. Foi disponibilizado o total de 15 minutos para apresentar a parte teórica e prática para um total de três atletas da IDEAU Feminy por grupo, incluindo mobilidade, liberação miofascial e treinamento específico para futsal dentro do planejamento da prática. As atividades foram repassadas, analisadas e usadas de parâmetros para obter um resultado final sobre as habilidades gerais das atletas.

Foi realizada a seguinte ordem de exercícios: mobilidade, estabilidade e exercício específico para o futsal. Abaixo está descrito de forma detalhada o que cada exercício abordou, seguido de imagens ilustrativas. Para cada exercício de mobilidade foram realizadas 2 séries de 10-15 repetições, com tempo de descanso de 30 segundos entre cada exercício. Mobilidade: Na parte de mobilidade, foram realizados exercícios para as principais articulações e músculos usados durante um jogo, sendo eles: tornozelo, joelho, quadril e lombar/torácica. Essas são as principais articulações usadas durante um jogo para executar deslocamento, rotações e chutes. Para o tornozelo foi realizada mobilidade, o exercício escolhido, tem como objetivo melhorar a amplitude do movimento fazendo com que ações básicas do esporte como correr, saltar, realizar paradas bruscas sejam realizadas com uma maior liberdade de movimento.

O exercício de mobilidade lombar foi escolhido, pois promove um relaxamento e soltura da fáscia muscular da região lombar, a qual envolve os músculos transverso abdominal, oblíquo

interno e externo, multífidos, eretor da espinha, quadrado lombar, além dos músculos do glúteo máximo e médio (Myers, 2016). O autor Schleip (2020), reforça que dentro de práticas esportivas como o futsal, se faz necessário o trabalho de mobilidade lombar, evitando assim que com o tempo toda a região muscular e da sua fáscia se torne dura, tensa e retorcida, para assim evitar dores e possíveis lesões.

Na mobilidade de quadril promove o alongamento principalmente dos flexores do quadril iliopsoas, sartório e reto femoral, os quais são extremamente recrutados durante um jogo, além de lubrificar as articulações e evitar a rigidez das mesmas prevenindo possíveis lesões.

O exercício específico realizado foi **skip** em duplas, o qual consiste em uma das atletas executar uma corrida estacionária em cima da cama elástica enquanto a outra realiza um passe. O **skip** tem como objetivo melhorar a agilidade, equilíbrio, balanço e variações durante a fase de corrida e resistência cardiorrespiratória do atleta além de desenvolver sua capacidade de plasticidade ao resolver situações adversas do exercício em relação ao que pode acontecer no jogo real. Ao comando o atleta que está correndo para em apenas uma das pernas mantendo o corpo em equilíbrio, enquanto a perna suspensa no ar é utilizada para realizar um toque, seguindo assim alternadamente entre as pernas durante 30 segundos.

Os resultados obtidos neste estudo indicam que a prática do futebol feminino no Brasil tem evoluído ao longo dos anos, tornando-se mais comum e inclusiva, especialmente nas escolas. A realização de um teste geral nas atletas da IDEAU Feminy, utilizando anamnese e avaliação física, permitiu observar o desempenho físico, cardiorrespiratório e mental das jogadoras.

A parte teórica do estudo, que envolveu pesquisas científicas, trabalhos e atividades em sala de aula, os quais foram utilizados para realizar a prática, que consistiu em liberação miofascial, mobilidades gerais e treinamento específico de futsal. Um aspecto relevante observado foi a plasticidade das atletas ao realizar os exercícios específicos de futsal, principalmente as jogadoras de categorias mais avançadas, que demonstraram uma maior liberdade de movimentos e adaptações, o que pode contribuir para o aprimoramento do desempenho e a prevenção de lesões.

Esses resultados sugerem a importância de investir não somente na inclusão, como também em treinamentos específicos e individualizados para as jogadoras de futebol feminino, visando potencializar seu rendimento e garantir sua integridade física.

CONCLUSÃO

Ademais, ao término de aplicação do treino de preparação envolvendo mobilidade e estabilidade, percebe-se que as atletas da IDEAU Feminy compreenderam tanto a parte teórica como a prática dos exercícios apresentados. Durante a execução dos exercícios é notável a facilidade de captação e compreensão dos movimentos e atividades apresentadas, tornando-se algo mais simples de ser reproduzido pelas atletas. Um ponto a ser destacado, é a plasticidade das mesmas ao realizar os exercícios específicos de futsal, no qual a maioria, principalmente as atletas de categorias maiores, demonstravam uma liberdade de movimentos e adaptações dos

mesmos, para facilitar e até resolver uma situação na qual estariam em desvantagem, numérica ou física perante a outros atletas ou jogadas.

REFERÊNCIAS

BELBENOIT, G. **O desporto na escola**. Lisboa: Estampa, 1976.

ALTMANN, H.; REIS, H. H. B. dos. FUTSAL FEMININO NA AMÉRICA DO SUL: TRAJETÓRIAS DE ENFRENTAMENTO E DE CONQUISTAS. **Movimento**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 211–232, 2013. DOI: 10.22456/1982-8918.35077. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/35077>. Acesso em: 16 out. 2023.

BASTOS, P. V.; NAVARRO, A. C. O futsal feminino escolar. RBFF - **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 1, n. 2, 5 abr. 2009. Disponível em: <http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/18>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992. Disponível: <https://pt.scribd.com/document/162335728/educacao-fisica-e-aprendizagem-social-valter-bracht>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Desportos**. Deliberação n. 7 de agosto de 1965. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 de agosto de 2023.

FLECK, Steven J; KRAEMER, William J. **Fundamentos do treinamento de força muscular**. 4. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2017. Disponível em: <https://www.fea.br/wp-content/uploads/2021/06/Fundamentos-do-Treinamento-de-F-Sтивен-J.-Fleck.pdf.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

FRAGA, Bruna Sacchi. **Auto liberação miofascial no treinamento físico**: revisão de literatura. 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/133529>. Acesso em: 20 out. 2023.

MEYERS, Thomas W. **Trilhos anatômicos** - meridianos miofasciais para terapeutas manuais e do movimento. 3. ed. Barueri: Manole, 2016.

MOURA, Marcos Afonso Queiroz. Avaliação física no futebol. **Revista Gestão Universitária**. São Paulo, 30 de novembro de 2017. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd156/avaliacao-fisica-no-futebol.htm>. Acesso em 17 ago. 2023.

MOREIRA, Alisson Soares. **Exercícios de mobilidade articular como preparação para o treinamento resistido**. 2018. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/20585/1/PDF%20-%20Robson%20Allisson%20Soares%20Moreira.pdf> Acesso em: 20 out. 2023.

OLIVEIRA, Flávia. Fases do Desenvolvimento Motor Segundo Gallahue. **Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais**, v. 15, 2017. Disponível

em:<https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/jornada/article/view/237/539>. Acesso em: 12 de out. 2023.

QUEIROGA, Marcos Roberto; FERREIRA, Sandra Aires; ROMANZINI, Marcelo. Perfil antropométrico de atletas de futsal feminino de alto nível competitivo conforme a função tática desempenhada no jogo. **Rev. Bras. Cine. Des. Hum. ISSN**, v. 1415, p. 8426, 2005. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/MarcosQueiroga/publication/239601842_Anthropometric_profile_of_elite_athletes_of_women's_futsal_according_to_tactical_function_in_the_game/links/02e7e517feed4d4761000000/Anthropometric-profile-of-elite-athletes-of-womens-futsal-according-to-tactical-function-in-the-game.pdf.

Acesso em: 16 out. 2023

Ribeiro, N.R. **Fatores de Influência para o Sucesso da Mulher Futsalonista**. p. 38; 2007. Disponível em: <http://www.alegreonline.com/esportes/futsal.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

RAMOS, ALEX DE ANDRADE; GÓES, JOÃO MARCOS DE SOUSA. **Brasileiro, Centro Universitário Ítalo. Avaliação Física: Avaliar Para Prescrever**. Buenos Aires, maio de 2011. Disponível em: http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/avaliacao-fisica-avaliar-para-prescrever--2?fb_comment_id=1969613186387095_2050681994946880. Acesso em: 17 set. 2023.

SCHLEIP, Robert. **Fáschia no esporte e no movimento**. São Paulo: Monole; 2020.

Soler, Reinaldo. **Educação Física Escolar**. Edição 1. São Paulo. Sprint. 2003. p. 29-31. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/5829/4410>. Acesso em: 18 out. 2023.

SOUZA, Samuel Miranda; NETO, José Fernando Pereira Costa; SANTOS, Jorge Eduardo Tavares. Efeito do auto liberação miofascial na força muscular em atletas de futebol feminino: ensaio clínico randomizado. **Revista Pesquisa em Fisioterapia**, v. 10, n. 2, p. 188-194, 2020. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/fisioterapia/article/view/2814>. Acesso em: 20 out. 2023.

SILVA, Josemar Antunes; SIMONATO, Astor Reis; SIQUEIRA, Leandro Oliveira Cruz; MACEDO, Anderson Gemerias. A Importância Da Avaliação Física Para a Prática E Prescrição Do Exercício Físico. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**, Bebedouro/SP - Vol. VI- setembro/2018. Disponível em:

<https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaeducacaofisica/sumario/73/14092018190312.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

SILVA, Danilo Rocha Augusto. **Protocolos de Treinamento Proprioceptivo Para Tratamento e Prevenção da Entorse de Tornozelo em Atletas** - 2018. Disponível em: <https://www.revistaeletronicafunvic.org/index.php/c14ffd10/article/view/93/89>. Acesso em: 20 out. 2023.

