

REVISTA

TERRITÓRIOS

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR

Evolução Funcional



ISSN 2965-9299

ISSN 2596-3309

ISSN 2596-3295

DOI 10.53782

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
vol.6, n.9 (set. 2024) - São Paulo: Educar Rede, 2024.

1027p: il. color.

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.revistaterritorios.com.br/>>

ISSN 2965-9299 (Digital)

ISSN 2596-3295 (Impressa).

ISSN 2965-9299 (Online)

ISSN 2596-3309 (CD -ROM)

DOI 10 53782

1. Educação. 2 Conflito interpessoal. 3. Brincadeiras. 4. Educação Infantil.
5. Emoções em crianças. 6. Arte de contar histórias. 7. Neurociências.
8. Inteligência emocional. 9. Discursos de ódio na Internet. 10. Redes sociais
11. Música na educação. 12. Lispector, Clarice, 1920 – 1977. 13. Sociologia
14. Racismo – Brasil. 15. Negros – Brasil-condições sociais. 16. Autismo em crianças
17. Inclusão escolar. 18. Arte na educação. 19. Formação de professores 20. Conduta
21. Inclusão social. 22. Aprendizagem 23. Práticas de ensino.
24. Crianças – desenvolvimento 25. Jogos educativos 26. Psicologia educacional
27. Alfabetização. 28. Shakespeare, William, 1564 – 1616
28. Machado de Assis, 1839 – 1908. 29. Contos brasileiros .30. Teatro inglês
31. Educação – participação dos pais 32. Leitura. 33. Compreensão na leitura
34. Fourier, Joseph, baron, 1768 – 1830. 35. Matemática – estudo e ensino
36. Crianças – cuidados e tratamento. 37. Mães e filhos 38. Tecnologia educacional
39. Avaliação educacional. 40. Base Nacional Comum Curricular
41. Educação inclusiva. 42. Horticultura. 43. Professores universitários
44. Gêneros textuais 45. Ensino superior 46. Violência escolar- Brasil 47. Covid 19
48. Alfabetização de adultos 49. Língua estrangeira – estudo e ensino 50. Globalização
- 51, Fermat, Pierre de, 1601- 1665 52. Diversidade
53. Escolas -organização e administração 54. Deficiência intelectual
55. Literatura brasileira – história e crítica 56. Literatura infantojuvenil
57. Linguagem e línguas – variação 58. Educação física para idosos 59. Futsal
60. Cidadania. 61. Froebel. Friedrich, 1782 – 1852
61. Pestalozzi, Johann Heinrich, 1746 – 1827 .62 Peabody, Elizabeth, 1804 – 1894.
63. Língua portuguesa – estudo e ensino.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percei – Bibliotecária – CRB – 8/5598

EDITORIAL

OTIMIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

A otimização da gestão escolar envolve a implementação de estratégias e práticas para melhorar a eficiência e a eficácia das operações em uma instituição de ensino. Isso inclui a utilização de ferramentas tecnológicas, como softwares de gestão acadêmica, para automatizar processos administrativos, facilitar a comunicação entre professores, alunos e pais, e melhorar o acompanhamento do desempenho acadêmico.

Além disso, a otimização da gestão escolar passa pela capacitação dos gestores e professores, a fim de promover uma liderança mais colaborativa e inovadora. Isso envolve a adoção de métodos de ensino mais dinâmicos, a personalização do aprendizado e a criação de um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos.

Outra parte importante é a gestão de recursos financeiros e humanos, buscando maximizar o uso dos recursos disponíveis e garantir um ambiente escolar de qualidade. A otimização também abrange o planejamento estratégico, a fim de alinhar as ações da escola aos seus objetivos educacionais e ao contexto social em que está inserida.

Em resumo, a otimização da gestão escolar é um processo contínuo que visa melhorar a qualidade do ensino e a eficiência das operações escolares, garantindo um ambiente educacional propício para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe - REVISTA TERRITÓRIOS

Conselho Editorial

Prof.^a Adriana de Souza
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Prof.^a Andrea Ramos Moreira
Prof.^a Debora Banhos
Prof.^a Juliana Mota Fardini Gutierrez
Prof.^a Juliana Petrasso
Prof.^a Marina Oliveira Reis
Prof.^a Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Prof.^a Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico

Instituto Educar Rede

COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 06, Número 09 (Setembro/2024) - SP
ISSN 2965-9299 (Digital)
ISSN 2596-3309 (CD-Rom)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: <http://www.revistaterritorios.com.br>
Rua João Burjakian 203
Lauzane Paulista - SP
CEP: 02442150

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada ao Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

11 O BULLYNG NO COTIDIANO ESCOLAR:
UMA VISÃO DA COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA

ADRIANA FREIRE DE BARROS BURGOS

25 A LUDICIDADE COMO ELEMENTO
FUNDAMENTAL NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE CULTURAL DAS CRIANÇAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

AILZA FERREIRA DE SOUZA

41 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

ALCIONE ROSA GONÇALVES VOLPI

53 O PAPEL DA EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO

ALEXANDRA APARECIDA DE SOUZA LUZ

64 ESTRATÉGIAS DA CONTAÇÃO DE
HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA CAROLINA GRACIOLLI

73 A NEUROCIÊNCIA E SEUS PRINCIPAIS
IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

ANDREIA DA SILVA MESQUITA

81 A SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS,
IMPACTOS E ESTRATÉGIAS DE
ENFRENTAMENTO

ANDRÉIA FARIAS DOS SANTOS ALVES

93 O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO COM
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:
CONSIDERAÇÕES RELEVANTES

ANDRESA DOBLADO FERRACIOLI

102 CULTURA NA PERIFERIA: PROJETO
CIRCUITO SPCINE NO CEU JAÇANÃ

ANDREZA PEREIRA RODRIGUES DOS
SANTOS

111 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: O QUE
SABEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL

ANNA PAULA MOTA TEIXEIRA MEZABARBA
ALVES

123 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA
INFANTIL EM SALA DE AULA

ANTONIA SOUSA ALVES GUSMÃO

143 O IMPACTO DO DISCURSO DE ÓDIO E
OS DESAFIOS DA VULNERABILIDADE
SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

ANTONIO SILVA DE BRITO

151 A MÚSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

BRUNA TEZONI DA SILVA

159 UM ESTUDO SOCIAL NOS CONTOS DE
CLARICE LISPECTOR

CECILIA ELISABETE AGUIRRE DE FAZZIO

SUMÁRIO

171 A HISTÓRIA DA MARGINALIZAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL - POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

CESAR AUGUSTO FERNANDES COSTA

179 O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES

CINTIA LIMA BRITO DOS SANTOS

187 A EVOLUÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIAIS E A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

CIRLENE SANTOS DA SILVA COSTA

198 A DANÇA COMO FERRAMENTA LÚDICA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLEONICE APARECIDA DA SILVA BERTACO

213 EDUCAÇÃO ESPECIAL E O AUMENTO DE CASOS DE AUTISMO: UMA ABORDAGEM CIENTÍFICO-CULTURAL

CLÓVIS TEODORO ALVES

228 REGGIO EMILIA: UM OLHAR VOLTADO PARA AS POTENCIALIDADES DA CRIANÇA

DENISE FERNANDES DA SILVA

242 ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIENE RODRIGUES BARBOSA

251 OS JOGOS COMO FERRAMENTA LÚDICA PARA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

ELAINE GOMES DOS SANTOS

263 TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL: O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS E CONSCIENTES

ELIAS EDUARDO DA SILVA

275 DIDÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELUCIDANDO AS NECESSIDADES DE NOVOS TEMPOS PARA A CULTURA E APRENDIZAGEM

ÉRICA MARIA RENNÓ VILLELA DARIO

287 A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO E DO REGISTRO PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

EVELYN AMANDA LOPES DOS SANTOS

295 EDUCAÇÃO FÍSICA E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA

FELIPE AUGUSTO SOARES LEITE

306 TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

FERNANDA BATISTA SALES

315 EMPATIA E A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FERNANDA CUNHA SOARES

SUMÁRIO

327 OS BENEFÍCIOS DO TRABALHO COM A ARTE CONTEMPORÂNEA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
FERNANDA DEMITRIO MARTIN

342 ENSINO INCLUSIVO PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA
FERNANDA GONÇALVES LIMA

349 OS DESAFIOS DA MORDIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FERNANDA PEREIRA LIMA OLIVEIRA

357 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS NO TERRITÓRIO
FLAVIA DE OLIVEIRA LIMA

364 PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO
GERALDO LUIZ DE TOLEDO COSTA

376 PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO
GIOVANNA BARBOSA ALMEIDA SARTORELLI

385 AVANÇOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO
GRACIELE DE BRITO GONÇALVES

398 INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA
ISABEL CRISTINA DE MENEZES BARRA

411 O QUE EXISTE NA ESCRITA DE WILLIAM SHAKESPEARE QUE ENCANTOU MACHADO DE ASSIS
JANETE REGINA MORAIS

419 LAÇOS FORTALECIDOS: A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA
JÉSSICA CRISTINA MENDES

429 O ENSINO DA LEITURA: TEORIAS, ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
JOANA DARC OLIVEIRA DE SOUSA

448 AS CONTRIBUIÇÕES DE JOSEPH FOURIER PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E DIDÁTICA
JOÃO MARCOS HERNANDEZ

460 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
JÔNATAS TARTAGLIONE BARBOSA

468 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INDICADORES EDUCACIONAIS
KLEBER REIS DA SILVA

477 MÃES ATÍPICAS: ESTUDO SOBRE O SOFRIMENTO, OS DESAFIOS E VIVÊNCIAS DE MÃES QUE ENFRENTAM O DESENVOLVIMENTO DO FILHO FORA DO ESPERADO
LUANA SILENE NUNES DA SILVA

SUMÁRIO

489 UM BOCADINHO DE LÁ E UM
POUQUINHO DE CÁ: CONTRIBUIÇÕES DE
PRÁTICAS LÚDICAS PARA A PROMOÇÃO DE
COMPETÊNCIAS LEITORAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

LUCIANE SANTOLIN UHR VIANA SANTOS

501 APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO
MOVIMENTO: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS
PARA INTEGRAÇÃO DE ATIVIDADES
FÍSICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIENE SPERANDIO BENTO

512 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

MAGALI CRISTINA AUGUSTO NUNES

522 A IMPORTANCIA DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL

MARCOS PAULO DA CAMARGO TORRES

530 O DOCENTE E SUAS PREOCUPAÇÕES
COM O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM
DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL ATÉ O
ENSINO SUPERIOR

MARIA APARECIDA FERREIRA

540 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

MARIA CECÍLIA BALOTTA

549 TRABALHAR COM HORTA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL, UM PROJETO
DINÂMICO, EDUCATIVO E SUSTENTÁVEL

MARIA LUCIA DE AGUIAR SOUZA ALONSO

561 A BUSCA PELA INOVAÇÃO NA
PRÁTICA DOCENTE COMO ABORDAGEM
PEDAGÓGICA PARA O ENSINO SUPERIOR

MARIA MODESTA GONÇALVES LACERDA

571 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA VIDA DAS CRIANÇAS

MARINA BALBINA DE SOUZA

578 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: GÊNEROS
TEXTUAIS COMO APORTE PARA UMA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

MICHAEL MARIANO DE SOUSA

594 PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM NO
ENSINO SUPERIOR

MICHELE SOUSA LIMA

605 ESTUDO QUANTITATIVO E
QUALITATIVO A CERCA DAS VIOLÊNCIAS
DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR E SEUS
PREJUÍZOS PARA O ENSINO

APRENDIZAGEM

MICHELI AMARO EVANGELISTA

619 A EVOLUÇÃO DO BRINCAR: DA
ORIGEM DA CIVILIZAÇÃO HUMANA AOS
DIAS ATUAIS

MONIQUE DA SILVA BARROS

629 O ENSINO DA ARTE E A BNCC NO
CONTEXTO REMOTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL II

NATHALIA BENETTI DOS ANJOS

SUMÁRIO

638 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL PARA PESSOAS TEA
NAYARA MOREIRA CAMARGO

647 VIOLÊNCIA ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
NOEMIA ALVES DE SOUSA

660 REFLEXÃO SOBRE AS VIVÊNCIAS QUE POSSIBILITAM A EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS
PAMELA DÁ SILVA

669 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS – EJA E EMPREGABILIDADE
PATRÍCIA BARBOSA DE SOUSA

680 OS IDIOMAS DO FUTURO
RAFAEL CESAR BUENO

688 A CONTRIBUIÇÃO DE PIERRE FERMAT PARA A MATEMÁTICA MODERNA
REGINALDO SANTOS LIMA

697 AS POSSIBILIDADES E DESAFIOS PEDAGÓGICOS DENTRO DAS SALAS DE BERÇÁRIO
REGISLAINE ALVES DA SILVA MORAES

709 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DO BRINCAR
RENALVA APARECIDA DE OLIVEIRA

718 SUPERANDO AS BARREIRAS ATITUDINAIS: UM CAMINHO PARA APRENDER E CONVIVER COM A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RENATA NINCK SILVA

731 A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RENILDA LOURENÇO DA PAIXÃO

747 ARTIGO: OS DESAFIOS DO ENSINO SOBRE POVOS INDÍGENAS E SUA CULTURA NA SALA DE AULA
RENILZA SANTOS DE ASSIS

754 A ARTE AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL
RICARDO BRASIL CRUDELI

762 O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA QUALIDADE DO ENSINO
RITA DE CASSIA DEL SANTORO AVILA

774 AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS AUTISTAS
RITA DE CASSIA TASSI

SUMÁRIO

788 EDUCAÇÃO BÁSICA: A IMPORTÂNCIA DO JOGO PARA O DESENVOLVIMENTO FÍSICO E COGNITIVO

ROBERTA LÚCIA FERREIRA BARROS

796 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO: INCLUSÃO E EQUIDADE

RODRIGO TEMPORIM DA SILVA

810 LITERATURA BRASILEIRA E OS CLÁSSICOS

ROSILDA CARDOSO DA SILVA

820 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NAS ESCOLAS

RUBENS ROCHA DA SILVA

827 OS IDOSOS E A EDUCAÇÃO FÍSICA

SABRINA RODRIGUES DA SILVA

834 DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR POR MEIO DO FUTSAL NA ESCOLA

SANDRO DE OLIVEIRA ALVES

847 LUDICIDADE COMO MANEIRA DE ENSINAR

SELMA JORGE COSTA MIRANDA

858 ESCOLA, LUGAR DE ACESSO, FORMAÇÃO, CIDADANIA, CULTURA E LAZER

SELMA MARTINS SASSO

866 DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE

SHIRLEY APARECIDA DOS SANTOS TEIXEIRA DA SILVA

878 AS ARTES E SUAS INTERFERÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVANA ROBERTA BERNARDES CAMPOS

887 O PAPEL DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SÍLVIA MARIA CARVALHO NISHIMURA

897 ANALISANDO A DIVERSIDADE DE CULTURAS

SIMONE DE CASTRO BRANDÃO FALAVINHA

910 A EVOLUÇÃO E IMPACTO DO KINDERGARTEN NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE DE FÁTIMA SANGUINETE DA SILVA

919 ALFABETIZAR LETRANDO: CONCEITOS, DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

SIMONE SANTOS BASTOS

929 A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DA CIDADE DE SÃO PAULO

SONIA DOS SANTOS SANCHES

SUMÁRIO

938 A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA NA
CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA VISÃO DE
PAULO FREIRE

TANIA ROGELIA LIMA GUEDES

954 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E
ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

TATIANA SOARES DA SILVA

964 A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE
CULTURAL E ÉTNICA NA EDUCAÇÃO E
SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO
ESCOLAR

TATIANE GIMENTE BONFIM

977 ALFABETIZAÇÃO LÚDICA

VALDESIO LUIS FERRO

990 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO
ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA DOS SANTOS GONÇALVES

1005 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR
DE LÍNGUA PORTUGUESA

WILSON MONTEIRO

1014 A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO
HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO
BRASIL

ZORAIDE DIAS MIDEGA

O BULLYNG NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA VISÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

BULLYING IN EVERYDAY SCHOOL LIFE: A VIEW FROM THE PEDAGOGICAL COORDINATION TEAM



ADRIANA FREIRE DE BARROS BURGOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Fundação Santo André (2002); Especialista em A Arte de Contar Histórias pela Faconnect (2024); Professora de Educação Infantil no CEU CEI ÁGUA AZUL.

RESUMO

Neste trabalho, foi abordado a problemática da violência escolar ou *bullying*, que se instala subitamente e de maneira silenciosa no cotidiano escolar, deteriorando as relações interpessoais. Objetivou-se esboçar as características do fenômeno do *bullying* existente nos alunos do ensino fundamental, numa escola privada inserida num meio socioeconômico favorecido. Procurou-se, descrever o ambiente familiar de discentes com comportamento agressivo, assim como as relações interpessoais que se estabelecem entre os membros da família. A forma de *bullying* predominante é a agressão verbal, desenhada através do insulto e o recreio é o local por excelência, para a ocorrência deste fenômeno. Por isso, torna-se imprescindível que a escola, em parceria com a família programe estratégias de prevenção relativas ao fenômeno do *bullying*, de modo a tornar a escola um contexto de socialização e formação agradável.

Palavras-Chaves: Violência Escolar; *Bullying*; Escola; Família.

ABSTRACT

This paper deals with the problem of school violence, or bullying, which appears suddenly and silently in everyday school life, damaging interpersonal relationships. The aim was to outline the characteristics of the phenomenon of bullying among elementary school pupils in a private school in a favored socio-economic environment. The aim was to describe the family environment of students with aggressive behavior, as well as the interpersonal relationships established between family members. The predominant form of bullying is verbal aggression, designed through insults, and the playground is the place par excellence for this phenomenon to occur. For this reason, it is essential that the school, in partnership with the family, plan prevention strategies for the phenomenon of bullying, in order to make the school a pleasant socializing and training environment.

Keywords: School Violence; Bullying; School; Family.

INTRODUÇÃO

A escola, ao lado da família representa um espaço de interação muito importante em nossa cultura. Nela, as crianças e adolescentes exercitam a convivência diária com seus pares e com adultos de fora de seu círculo familiar. Nesta vivência diária a criança ou o adolescente entra em contato com o próximo enquanto ser que dela pode se diferenciar ou se assemelhar. Pode se diferenciar em costumes, posturas, características pessoais e interesses, por exemplo, ao mesmo tempo em que pode se assemelhar em necessidades, anseios, capacidade de sentir, de se desenvolver.

Neste contexto os discentes desenvolvem o autoconceito, a autoestima, e a percepção do outro, sendo esperado que vivenciem realizações pessoais e coletivas como, também, obstáculos e conflitos, próprios da relação humana. A busca de autorrealização e resolução harmoniosa de conflitos constitui-se num processo de aprendizagem que deveria acontecer nos vários espaços de convivência, seja na família, seja na escola. Contudo o que se observa é um crescente emprego de formas violentas de relacionamento. Muitos trabalhos buscam compreender tais relações no ambiente escolar, e especificamente, de comportamentos de *bullying* no contexto escolar.

A violência escolar é um fenômeno social da atualidade que têm alarmado todos os agentes da comunidade educativa. Vários meios de comunicação têm dado uma certa relevância a este fato, particularmente no corrente ano letivo, devido a algumas situações ocorridas. Recentemente, casos de violência nas escolas têm sido noticiadas, dando rosto à violência e reiterando, assim, que a violência na escola não se confina apenas em países desenvolvidos, tal como Estados Unidos, França ou Inglaterra, mas que faz, igualmente, parte da realidade de algumas escolas brasileiras.

Nos estabelecimentos de ensino, as situações de divergências interpessoais fazem parte do cotidiano, envolvendo agentes diversificados e provocando fenômenos variados tais como conflitos, indisciplina e até violência. O *bullying* implica no uso sistemático de poder que se traduz em formas distintas tais como o tamanho físico, a força ou a inteligência. Logo, o *bullying* pode se configurar em diferentes formatos de acordo com o tipo de abuso de poder exercido pelo indivíduo agressor. A forma direta do *bullying* é a agressão física e incluem-se comportamentos tais como bater, empurrar, dar pontapé, extorquir dinheiro e a agressão verbal consiste em injuriar, chamar nomes de baixo calão. A forma indireta do *bullying* é mais difícil de detectar, por não ser tão visível acabando, muitas vezes, por não lhe ser dada a devida importância. As chantagens e intimidações psicológicas são formas de *bullying* que não deixam marcas visualmente observáveis. A agressão indireta engloba comportamentos tais como espalhar rumores, fofocas, isolar socialmente alguém ou excluí-lo do grupo.

Propostas para mudanças internas nas unidades escolares são necessárias, mas isoladamente não serão suficientes. Ao mesmo tempo em que as escolas trabalham para mudar internamente, elas precisam também trabalhar para que haja mudanças externas, para gerar cidadãos dispostos a mudar a ordem por ora estabelecida.

Neste estudo se pretende contribuir para o conhecimento do fenômeno do *bullying*, descrevendo-o, assim optou-se pelo método de investigação qualitativa, apoiando, no entanto, em técnicas relativas à abordagem quantitativa, como é o caso do questionário, por constituir um meio complementar na obtenção de informação pertinente para conseguir os objetivos.

O objetivo geral do trabalho é pesquisar a natureza de experiências pessoais de crianças e adolescentes em episódios de *bullying*, sob a visão da coordenação pedagógica.

O presente estudo visa ainda debruçar-se sobre o problema do *bullying*, considerando os seguintes objetivos: contribuir para a compreensão do conhecimento do fenômeno do *bullying* no contexto escolar; caracterizar os tipos de agressão presentes em episódios de *bullying* de crianças e adolescentes e o perfil do agressor e vítima de *bullying*; descrever o fenômeno violência/*bullying* em contexto escolar e também as características das famílias dos alunos envolvidos em situações de *bullying* e finalmente identificar sentimentos que possam ser verbalizados pelos discentes envolvidos em episódios de *bullying* à coordenação escolar.

VIOLÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR: O BULLYING

A violência na escola é um fenômeno social da atualidade que tem alarmado todos os agentes da comunidade educativa. Vários meios de comunicação têm dado certa importância a este fato, particularmente no ano de 2011, devido a algumas situações ocorridas no território nacional, especialmente no estado do Rio de Janeiro.

Recentemente, casos de violência nas escolas têm sido noticiados, dando rosto à violência e reiterando, assim, que a violência nas escolas não se confina apenas em países desenvolvidos tais

como, França, Inglaterra e Estados Unidos, mas que faz, igualmente, parte da realidade de algumas escolas brasileiras.

A violência escolar parece refletir o clima da sociedade em que a escola se insere, pois depreendemos a interação de uma pluralidade de fatores que a poderão desencadear.

Nas instituições de ensino, as situações de divergências interpessoais fazem parte do cotidiano, envolvendo agentes diversificados e provocando variados fenômenos tais como conflitos, indisciplina e até violência, conceitos que irá ser destrinchado a diante.

DISTINÇÕES ENTRE VIOLÊNCIA, INDISCIPLINA E CONFLITO

Dada a diversidade de relações sociais que interagem, entendemos a escola como uma entidade social complexa onde se inter-relacionam várias estruturas e diversos interventores: alunos, docentes, pessoal não docente, responsáveis e comunidade em geral, contribuindo todos para uma mesma finalidade e missão.

Pode-se compará-la a uma empresa, pois dispõe de uma estrutura que tende a cumprir determinadas funções e objetivos. A escola é uma complexa empresa cujo produto a obter nos parece claro: sucesso escolar e educativo dos alunos.

A escola tem que atender as necessidades de instrução, educação, socialização e desenvolvimento dos alunos, promovendo diversas competências. Uma das funções da escola é a socialização dos alunos, e devido a heterogeneidade sociocultural do público que constitui a escola e interagem, pode emergir algumas situações divergentes tomando-se forma de conflito, violência ou indisciplina. No fundo, trata-se de inadaptação social, pois existe um desajuste entre o sujeito e o contexto em que está inserido, havendo dificuldade em cumprir as normas impostas por este meio. Esta inadaptação pode relacionar-se com problemas entre pares ou até com o insucesso escolar (Torres, Fernandez & Sanchez, 1999, p. 111).

O termo conflito tem sido postergado, optando-se pelos termos indisciplina ou violência. Aliás, a delimitação e definição destes conceitos complexos, derivam em leituras multidisciplinares. Todas as instituições escolares regem-se por normas e regras de conduta estabelecidas de modo a garantir, a todos que a integra uma convivência pacífica.

Não obstante, o conflito faz parte da relação humana e qualquer que seja o grau de aproximação ou compatibilidades entre as pessoas, há momentos em que as necessidades, os sentimentos, os pensamentos ou as ações de cada um entram em conflito com os outros.

O conflito pode ser encarado como uma divergência entre duas ou mais pessoas com interesses diferentes, em que as aspirações individuais não podem ser alcançadas simultaneamente e é inerente à condição humana.

O conflito surge normalmente associado a algo negativo, que se deve evitar, sendo encarado como algo destrutivo. No entanto, as ideias inovadoras e criativas resultam, quase sempre, de pontos de vista conflituosos que são partilhados e discutidos abertamente. Assim, o desacordo compartilhado

proporciona uma maior exploração de sentimentos, valores, atitudes e ideias, favorecendo a expressão individual e a busca de melhores decisões (Johnson & Johnson, 1995, p. 89). Encarando o conflito desta forma, reconhecemos a utilidade da existência de certo grau de conflito quer para a dinâmica das organizações e dos grupos, quer das relações interpessoais.

No que concerne à indisciplina, pode entender-se como uma transgressão de regras ou normas. Na organização escolar, remete-nos para a infracção das normas estipuladas no Regulamento Interno, todavia, a indisciplina aparece geralmente como uma perturbação ligada ao contexto da sala de aula, ou seja, numa situação pedagógica.

Alguns autores caracterizam a indisciplina em três níveis correspondendo respectivamente, ao desvio às regras do trabalho na aula no que pertence o comportamento do discente ou na realização de tarefas; à indisciplina perturbadora das relações entre seus pares, (em que se inclui o *bullying*) e finalmente aos problemas da relação entre professor-aluno (Amado & Freire, 2002, p. 132).

Se atendermos à interpretação dos conceitos de violência, conflito e indisciplina, verificamos que todas encerram a noção de transgressão, cujo grau representa o elemento que estabelece a diferenciação destes fenómenos. Por conseguinte, a violência representa um comportamento mais brutal que a indisciplina. Esta por sua vez, tal como o conflito, nem sempre pressupõe uma agressão.

Deduz-se que a noção de violência na escola pode esboçar dimensões distintas e que o *bullying* aparenta uma delas, sendo imprescindível a conceituação deste fenómeno para determinar a sua aplicabilidade.

O BULLYING

O termo *bullying* derivado do vocábulo *bully* que traduz a ideia de tiranizar. O *bullying* expressa, um ato de violência perpetuado, que pode ser produzido individualmente ou em grupo.

O *bullying*, uma vez que implica no abuso de poder, não é um fenómeno específico escolar. Por isso, se depreende que é um fenómeno que se estende a outros grupos sociais, sobretudo em que a vigilância é escassa tal como nas forças armadas, na prisão e até mesmo em algumas empresas (Sharp & Smith, 1994, p. 67).

Do ponto de vista semântico, o conceito de *bullying* aproxima-se das noções de abusar dos colegas, vitimar, intimidar e violência na escola, (Almeida, 1999, p. 32) ou até implicar com as pessoas (Costa, 1998, p. 55).

O comportamento intrínseco ao *bullying* consta de três fatores fundamentais distinguindo-o de outros comportamentos agressivos: o mal causado a alguém não resulta de uma provocação evidente; as intimidações sobre os outros têm um carácter regular; o agressor apresenta um aspecto fisicamente mais forte, violento e ameaçador e as vítimas não costumam estar em posição de se defenderem ou de procurarem auxílio (Pereira, 2002, p. 44).

Rigby (1998, p. 78) propõe a identificação de sete aspectos permitindo o reconhecimento deste fenómeno, respectivamente:

- Um desejo inicial de magoar;
- O desejo demonstra-se numa ação;
- Alguém é magoado;
- O *bullying* é dirigido por uma pessoa ou grupo de pessoas mais poderosa contra alguém de menor poder.
- O *bullying* não tem justificação;
- O *bullying* é tipicamente repetitivo;
- Evidencia divertimento.

De uma forma geral, o *bullying* se conceitua como um comportamento agressivo cuja assimetria do poder entre os envolvidos o distingue da violência e agressividade. Pode ser praticado por um ou vários indivíduos, esboçando formas diversificadas que descritas a diante.

Segundo Costa (1998, p. 48) o *bullying* descreve um conjunto de comportamentos, que não se limita à agressividade física aberta, englobando na realidade uma sucessão de comportamentos agressivos onde são referidos comportamentos como: chamar nomes “feios”, dizer coisas desagradáveis, espalhar rumores ou enviar recados insultuosos; excluir ou isolar socialmente; danificar bens; agredir fisicamente; e até mesmo violentar sexualmente. Geralmente, este fenômeno é identificado como ações intimidativas em que se dão uma série de combinações de agressões físicas, verbais e psicológicas.

A forma indireta do *bullying* é mais difícil de detectar, por não ser tão visível acabando, muitas vezes, por não lhe ser dada a devida importância. As chantagens e intimidações psicológicas são formas de *bullying* que não deixam marcas visíveis. A agressão indireta engloba comportamentos tais como espalhar rumores, isolar socialmente alguém ou excluí-lo do grupo (Amado & Freire, 2002, p. 67).

Pode-se entender por agressão física comportamentos como bater, empurrar, desferir pontapés, extorquir dinheiro e a agressão verbal consiste em injuriar, chamar por nomes “feios”.

Face às diversas dimensões que o *bullying* delinea, o conhecimento dos fatores que lhe estão associados permite uma compreensão mais detalhada para a ocorrência deste fenômeno.

FATORES ASSOCIADOS AO BULLYING

O ser humano é um indivíduo sociável que interage com uma sociedade envolvente, permitindo a divisão de valores, atitudes, experiências, proporcionando segurança e estabilidade. As várias estruturas sociais, particularmente a família e os grupos de pares, são ao longo de todo o desenvolvimento humano, agentes de mudança de incontestável importância no processo de socialização do indivíduo.

Em termos de socialização, torna-se difícil definir qual das instituições (a família ou o grupo) exerce maior influência. De um modo geral, considera-se a família como força predominante nas primeiras fases da vida, registando-se um declínio da sua influência à medida que o jovem adquire

autonomia e independência. Nesta fase de emancipação consideram-se relevantes outras forças de influência, como a escola, os meios de comunicação social e muito especialmente os pares. Reconhece-se, contudo, que todas as instituições estão sujeitas a influências socioculturais da sua própria comunidade, daí que a sua análise não deve ser processada isoladamente.

Diversos pesquisadores tentaram explicar a origem deste fenômeno recorrendo a fatores tais como o contexto social, a família e os meios de comunicação. A violência na escola afeta os direitos democráticos fundamentais, pois toda pessoa tem o direito à liberdade de expressão.

CONSEQUÊNCIAS DO BULLYING

Alguns estudos consideram que o fenômeno da violência escolar representa um forte precursor do crime juvenil. As consequências são, sobretudo nocivas para todos os envolvidos: vítimas, agressores e para os observadores.

O *bullying* prejudica tanto quem a exerce, quem o sofre como quem o observa e os efeitos trágicos transbordam para toda sociedade, deteriorando as condições de vida dos cidadãos.

A longo e em curto prazo, os problemas de saúde e psicológicos repercutem na sociedade que deve prevenir a incidência de *bullying*, procurando fomentar uma vida harmoniosa para todos os integrantes da comunidade.

COMBATE AO BULLYING

Diante do fenômeno *bullying*, a escola sente-se falhar na sua missão de difundir e incutir valores morais de modo a formar futuros cidadãos conscientes e responsáveis integrados na sociedade democrática. Por conseguinte, cabe-lhe agir de modo a inverter essa tendência, lutando contra a falta de credibilidade da própria instituição que é a Escola.

Para prevenir e combater o *bullying*, a escola deve implementar uma política de anti *bullying*, através do envolvimento de toda a comunidade educativa. Uma luta efetiva contra a violência na escola, a sociedade deve centrar-se através da Educação para a Cidadania.

Para uma política efetiva de combate a este problema, deve ter-se em conta que cada estabelecimento de ensino necessita implementar medidas mais adequadas e eficazes de acordo com o contexto social, pois uma determinada medida pode resultar num contexto, mas não no outro. Assim, a especificidade de cada escola e do meio em que está se encontra inserida não podem ser desconsiderados, a instituição de ensino é, portanto, reflexo da sociedade em que vivemos, com os seus problemas e com a sua beleza (SILVA, 2004, p. 87).

Diversas são as estratégias passíveis de serem desenvolvidas e em diferentes dimensões, ou seja, ao nível da escola, no contexto da turma e em nível individual. Combater a violência na escola exige estratégias visando os seguintes objetivos:

- ✓ prevenção,

- ✓ intervenção e,
- ✓ resolução de conflitos.

Perante a diversidade de estratégias passíveis de serem utilizadas, este trabalho propõe apenas a descrever algumas medidas preventivas, ficando, sobretudo a relevância do Projeto Educativo e do Currículo. Enquanto uma forma de mediação a análise ficará num método denominado “mediação pelos envolvidos na violência”.

A autonomia da escola envolve a capacidade de se identificar e diferenciar face a outros sistemas, como também de se relacionar com eles. O Projeto Educativo de uma escola deve, por isso, levar a instituição de ensino a identificar-se e relacionar-se com o meio em que se encontra inserida. Deste modo, o Projeto Educativo é a expressão da identidade da escola.

Assim, o Projeto Educativo é um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola, através da adequação das leis em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição de ensino e, enquanto instrumento gestor, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa (OLWEUS, 1998; PEREIRA, 2001, SMITH & SHARP, 1994, p. 233).

A partir do diagnóstico da situação da escola (variáveis internas e variáveis ambientais) o Projeto Educativo de Escola é encarado como o cartão de identidade da Escola, caracterizando-a, isto é, afirma as opções da escola comunidade educativa quanto ao ideal de educação a seguir, as metas e finalidades a prosseguir, as políticas a desenvolver.

Ao encarar a elaboração do Projeto Educativo, a escola defronta-se, pois, com a necessidade de explicitar uma concepção de educação. Com efeito, a escola deve saber o que ela é e o que deseja, logo, cada escola, no seu contexto social, dependendo das suas características específicas, toma diferentes decisões com o objetivo de preencher as necessidades educativas detectadas.

No processo de desenvolvimento do Projeto Educativo, podem-se identificar três fases, respectivamente, a concepção/elaboração, execução e avaliação. Inicialmente, este requer mobilização de toda a comunidade educativa: docentes; discentes; pessoal não docente, autarquia e comunidade local, no intuito de detectar os problemas educacionais das áreas subjacentes ao estabelecimento de ensino (SILVA, 2004).

É importante, então, que as escolas criem condições para que possa desenvolver processos formais e informais da participação da comunidade educativa e apresentar-se aberta ao meio em que se encontra inserida, não ignorando a sua relação com a comunidade educativa, detentora de potencialidades educativas. Daí que a abertura da escola à comunidade se concretize, de modo a que esta possa sentir que a escola é parte integrante desta, através iniciativas tais como o empréstimo de livros; das instalações desportivas, oferecimento de atividades recreativas e pedagógicas (PEREIRA, 2001, p. 76).

Assim, é fundamental que o Projeto Educativo defina modos de atuação de modo a resolver o problema do *bullying*, em articulação com a escola e a comunidade, através de reuniões, jornadas

escolares etc. Enquanto instrumento estratégico de gestão, o Projeto Educativo de Escola visa a unidade e coerência da ação educativa, potenciando as características de documentos tais como, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano Anual de Atividades, Plano Curricular de Escola, o Plano Curricular de Turma e o Regulamento Interno da escola. Todos esses projetos devem incluir uma política educativa de combate ao *bullying*, inserindo formas diversificadas de prevenção e remediação.

Os estudos são unânimes em defender e evidenciar a importância da articulação da família e da escola enquanto forma saudável de banir o *bullying*, no sentido de ambas partilharem responsabilidades a este respeito. Aliás, quer a escola, quer a família são instituições privilegiadas na formação integral dos indivíduos logo, ambas têm de pregar a relevância do seu papel na transmissão de valores como a solidariedade, tolerância, justiça e responsabilidade (O'MOORE, 1995; OLWEUS, 1998; PEREIRA, 2001; SILVA, 2004; AMADO & FREIRE, 2002; RANDALL, 1996; SMITH & SHARP, 1994; SHARP & THOMPSON; 1994, p. 245).

A reforma curricular do ensino regular pode permitir a introdução de novas áreas curriculares não disciplinares, o estudo acompanhado e a formação cívica. Constituindo o espaço privilegiado para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos, com recurso, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

A reforma do currículo mínimo, desempenha um papel importante na construção da identidade e desenvolvimento da consciência cívica dos discentes, através do diálogo, discussão e reflexão de temas da atualidade e das experiências e preocupações vividas e sentidas por eles.

No que concerne o *bullying*, o currículo pode constituir o meio, por excelência, para explorar as diversas formas de *bullying* e de contornar este fenómeno, cabendo, a cada instituição, a escolha dos recursos mais apropriados.

A área curricular não disciplinar de formação cívica permite particularmente incidir e difundir aos discentes os valores morais que a escola e a sociedade veiculam. Por conseguinte, conceitos tais como a democracia, direitos humanos, solidariedade, mas também cidadania, tolerância e respeito pelos outros, pelos bens materiais e patrimoniais devem ser incluídos no currículo de modo a poder refletir-se na comunidade.

O processo de mediação pelos envolvidos no fenómeno do *bullying*, baseia-se em estratégias de tipo integrativo, visando, para ambos os discentes, uma solução de problemas satisfatória (de soma positiva) em detrimento da rivalidade. Por isso, o mediador auxilia a comunicação, evitando os conflitos que podem culminar em contornos mais graves.

A mediação pode ser uma forma de integrar os alunos em risco de abandono escolar, permite ainda aos alunos a aquisição de competências de interação social auxiliando-os na resolução de conflitos de modo positivo, através da cooperação.

A mediação é igualmente uma forma de educar para a cidadania, pois ao longo da sua vida, os adolescentes vão ter de gerir conflitos de ordem familiar e profissionais, entre outros.

Saber mediar os conflitos entre pares e aplicar este processo é de extrema relevância pois promove a capacidade de cada aluno regular o seu comportamento, além de tomar consciência de formas construtivas de resolução de conflitos que poderão ser aplicadas a outros contextos ao longo da sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, procurou-se descrever e analisar a violência no contexto escolar, particularmente o fenómeno do *bullying*, nos alunos do Ensino Fundamental, inseridos numa escola privada de classe média alta, na cidade do Rio de Janeiro.

Inicialmente, procedeu-se à definição do termo *bullying*, assim como à explanação das diversas formas em que este se esboça e dos atores envolvidos. Pretendeu-se ainda, avaliar a natureza e frequência deste fenómeno.

A família, é o primeiro contexto em que ocorre a socialização da criança, e desempenha um papel fundamental no comportamento que esta adotará no futuro, na percepção do mundo e nas relações interpessoais, desenvolvidas ao longo das suas vivências.

Não obstante, analisar a problemática da relação entre os alunos na escola, considerando apenas a família, revela-se frágil, pois a família deve, ela própria, ser observada no contexto da comunidade que a integra.

A escola deve possibilitar a formação sobre o *bullying* visando os docentes, não docentes, pais, encarregados da educação e toda a comunidade educativa, dinamizando ações de sensibilização através de plenárias, reuniões e até da simples distribuição de panfletos informativos.

Logo que as crianças iniciam a sua vida escolar, estas devem ser conscientizadas para os comportamentos a fim de evitar ou até mesmo denunciar as relações com os colegas da escola, fomentando valores tais como a tolerância e o respeito.

O aluno pode desenvolver competências de interação social tais como a cooperação, a capacidade de ouvir e criar empatia, que não prescindirá ao longo de toda a sua vida, enquanto futuro cidadão. Incute igualmente o sentido de responsabilidade e consciencializa os discentes para a percepção e aplicação de estratégias construtivas de resolução de conflitos.

Este processo desenvolvido pelos alunos pode ser realizado na área disciplinar não curricular, como por exemplo, uma matéria eletiva, cujo principal objetivo reside no desenvolvimento da consciência moral dos discentes, para prepará-los como futuros cidadãos responsáveis e participativos.

Assim, o currículo escolar pode revelar-se um meio essencial de facultar às discentes informações acerca do *bullying* e veicular valores morais, nomeadamente, a justiça, a solidariedade,

o respeito e a tolerância logo, ao planificar o currículo da escola, este deve atender à sua especificidade.

Outra área curricular não disciplinar cuja relevância não deve ser esquecida é a Área de Projetos Extraclasse que proporciona aos alunos a possibilidade de desenvolver as suas relações interpessoais, através do trabalho cooperativo com os seus pares.

Vale ressaltar que a implicação da comunidade educativa é principal na abertura das relações entre a escola e a comunidade que, conseqüentemente, vitaliza a qualidade da escola.

Finalmente, é importante mencionar que compreender a problemática do *bullying* de modo a preveni-lo, só pode efetivamente realizar-se, se as próprias escolas procurarem averiguar e assumir que este, de fato, existe. Este constitui o primeiro passo para pôr em prática uma consistente política anti-*bullying*, pois a escola, enquanto lugar de formação das crianças deve ser palco de valores tais como a tolerância e o respeito, de modo a construir uma sociedade mais digna.

REFERÊNCIAS

Almeida, A. (2000). **As Relações Entre Pares em Idade Escolar**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Amado, J.; Freire, I. (2002). **Indisciplina e Violência na Escola. Prevenir para Compreender**. 1ª Ed. Porto: Edições ASA.

Anderson, L. & Grieve, K. (1998). **Bully busters. A school program in action**. In P. Mc Carthy (et al.). *Bullying - Causes, Costs and Cures*. Nathan: Beyond Bullying Association Inc, p. 63-78.

Askew, S. (1989). **Agressive Behaviour in Boys: to what extent is it institutionalis ed?** In D. Tattum & D. Lane (1989). *Bullying in Schools*. London: Trentham Books, pp 59-73.

Badouin, R. (1993). **Essais sur l' «Homo Violens»**. Paris: Hatier.

Ballesteros, L. (et. al.) (1993). **Signos y Cultura. Una Investigación en el Aula**. Córdoba: Universidad d Córdoba.

Burnet, M. (1971). **Meios de Informação e Violência**. Lisboa: Edições 70.

Chaplot, B. (2002). **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. *Sociologia*. Porto Alegre, Ano 4, nº 8, p. 432-443.

Chiland, C. (1997). **Les Enfants et la Violence**. Paris: Presses Universitaires de France.

Costa, M. (1995). **A agressividade entre os jovens na escola. “Bullying”. Relação meio sociocultural de habitat e manifestações agressivas**. Braga: Universidade do Minho.

Costa, M. (1998). **A Violência na Escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cowie, H.; Sharp, S. (1996). **Peer Counselling in Schools. A Time to Listen**. London: David Fulton Publishers.

Englander, E. (1997). **Understanding Violence**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Farrington, D. (2002). **Risk factors for youth violence**. In E. Debardeux; C. Blaya (ed.). **Violence in Schools and Public Policies**. Paris: Elsevier, p. 13-32.

Fernandez, I. (1998). **Prevención de la Violência y Resolución de Conflictos. El Clima Escolar como Factor de Calidad**. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Fisher, G. (1992). **A Dinâmica Social. Violência, Poder, Mudança**. Lisboa: Planeta Editora, Ltda.

Fullat, O. (1988). **La Peregrinación del Mal**. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Gunter, B. (1985). **Dimensions of Television Violence**. England: Gower Publishing Company Limited.

Johnson, D.; Johnson, R. (1995). **Why violence prevention program doesn't work – and what does**. *Educational Leadership*, February, p. 63-67.

Krahé, B. (2001). **The Social Psychology of Agression**. USA: Psychology Press, Ltd.

Krug, E. (et al.). (2002). **Rapport Mondial sur la Violence et la Santé**. Genève: OMS.

Martín, J. (1993). **Conflictividad y Violência en los Centros Escolares**. 1ª Ed. Madrid: Siglo Vientiuno Editores, SA.

Modia, M.; Campos, M. (1998). **A agressividade e violência: o conflito escolar**. In L. Almeida (et al.). *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, p. 432-436.

- Mougniotte, (2006). **La lutte contre la violence et éducation à la citoyenneté.** In T. Estrela, & L. Marmoz. (2006). *Indiscipline et Violence à l'école. Études Européennes.* Paris: L'Harmattan, p. 149-155.
- Norton, M. (1991). **Violência e sociedade.** In N. Lourenço. *Colóquio «Violência na Sociedade».* Lisboa: Contexto Editora, Ltda., p. 41-45.
- Olweus, D. (1998). **Conductas de Acoso y Ameaza entre Escolares.** Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- O'Moore, A. (1995). **Bullying behaviour in children and adolescents in Irelands.** *Children & Society.* National Children Bureau, vol. 9, nº 2, p. 55-72.
- Pain, J. (2006). **Violence et Prévention en milieu scolaire.** In M. T. Estrela & L. Marmoz, *Indiscipline et Violence à l'école. Études Européennes.* Paris: L'Harmattan, p. 121-133.
- Pereira, B. (2001). **A violência na escola – formas de prevenção.** In B. Pereira & A. Pinto (Coord). *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para Prevenir.* 1ª Ed. Porto: Edições ASA, p. 17-30.
- Pereira, B. (2002) **Para uma Escola sem Violência. Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre crianças.** Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Randall, P. (1996). **A Community Approach to Bullying.** Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Rigby, K. (1998). **Bullying at school and beyond.** In P. Mc Carthy. *Bullying-Causes, Costs and Cures.* Nathan: Beyond Bullying Association Inc, p. 49-61.
- Sani, A.; Gonçalves, R. (2000). **Representações da violência construídas por crianças.** *Revista Portuguesa de Ciência Criminal.* Ano 10. Fase 3º. Coimbra: Coimbra Editora, p. 437-453.
- Sharp, S.; Smith, P. (1994). **Tackling Bullying in your School. A Practical Handbook for Teachers.** London and New York: Routledge.
- Sharp, S.; Thompson, D. (1994). **How to establish a whole-school antibullying policy.** In S. Sharp & P. Smith (ed.). **Tackling Bullying in your School. A Practical Handbook for Teachers.** London and New York: Routledge, p. 23-39.

Silva, N. (2004). **Ética, Indisciplina & Violência nas Escolas**. Petrópolis: Editora

Vozes. Slee, R. (2006). *Journal Internacional Violence School*, nº1. Mai. Paris. p. 5-13.

Torres, M.; Fernandez, M.; Sanchez, A. (1999). **Relaciones Sociales y Prevención de la inadaptación Social y Escolar**. Málaga: Ediciones Aljibe, Ltda.

A LUDICIDADE COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYFULNESS AS A FUNDAMENTAL ELEMENT IN THE CONSTRUCTION OF CHILDREN'S CULTURAL IDENTITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



AILZA FERREIRA DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR (2019); Especialista em Educação Infantil e Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Conchas – FACON (2019); Especialista em Contação de Histórias e Musicalização na Educação Infantil; Especialista em ABA – Análise Comportamental Aplicada ao Autismo, Alfabetização e Letramento, Autismo: Aspectos Pedagógicos – Abordagem Multidisciplinar – Faculdade Iguazu (2022). Professora de Educação Infantil.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo destacar a importância do brincar na construção da identidade cultural das crianças na Educação Infantil. O ato de brincar é uma parte essencial da vida infantil, e proporcionar momentos lúdicos que contribuam para essa construção é fundamental. Desde cedo, é necessário que as crianças tenham contato com o lúdico, pois o desenvolvimento emocional, intelectual, cognitivo e até físico depende significativamente dessas experiências. As atividades lúdicas promovem o crescimento integral da criança, uma vez que o ato de brincar permite que ela explore o mundo do faz de conta, onde tudo é possível. Ao vivenciar esse universo imaginativo, a criança experimenta uma ampla gama de emoções, como medo, alegria, tristeza e prazer, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo. Durante as brincadeiras, as crianças recriam e reinterpretam os eventos vividos, sempre conscientes de que estão em uma atividade lúdica. Um dos principais aspectos do brincar é o papel que as crianças assumem enquanto jogam ou encenam. Ao interpretar diferentes papéis, elas interagem com a realidade de forma simbólica, substituindo suas ações cotidianas por aquelas correspondentes aos papéis assumidos, muitas vezes utilizando objetos de forma substitutiva. Dessa forma, é crucial que os professores integrem as brincadeiras pedagógicas em suas práticas, estimulando a imaginação das crianças. É importante motivar os educadores a participarem ativamente dessas brincadeiras, que são essenciais para o desenvolvimento intelectual e criativo das crianças. Ao incentivar essas interações lúdicas, os professores ajudam a construir um ambiente mais dinâmico e enriquecedor, no qual o conhecimento e a criatividade se entrelaçam, promovendo um mundo de aprendizado mais significativo e eficaz

para os pequenos. Diante das considerações apresentadas, conclui-se que, a ludicidade pode ser um recurso pedagógico estratégico para a construção da identidade cultural das crianças na Educação Infantil, promovendo uma educação inclusiva e respeitosa das diversidades culturais presentes no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ludicidade; Recurso pedagógico; Educação Infantil; Identidade cultural.

ABSTRACT

This paper aims to highlight the importance of play in the construction of children's cultural identity in Early Childhood Education. The act of playing is an essential part of children's lives, and providing playful moments that contribute to this construction is fundamental. From an early age, children need to have contact with play, as their emotional, intellectual, cognitive and even physical development depends significantly on these experiences. Playful activities promote the integral growth of children, since the act of playing allows them to explore the world of make-believe, where anything is possible. By experiencing this imaginative universe, children experience a wide range of emotions, such as fear, joy, sadness and pleasure, favoring their cognitive development. During play, children recreate and reinterpret the events they experience, always aware that they are engaged in a playful activity. One of the main aspects of play is the role that children take on while playing or role-playing. By interpreting different roles, they interact with reality in a symbolic way, replacing their everyday actions with those corresponding to the roles they take on, often using objects as a substitute. It is therefore crucial that teachers integrate pedagogical play into their practices, stimulating children's imagination. It's important to motivate teachers to actively participate in these games, which are essential for children's intellectual and creative development. By encouraging these playful interactions, teachers help to build a more dynamic and enriching environment in which knowledge and creativity intertwine, promoting a more meaningful and effective learning world for children. In view of the considerations presented, it can be concluded that playfulness can be a strategic pedagogical resource for building children's cultural identity in Early Childhood Education, promoting an inclusive education that respects the cultural diversities present in the school environment.

Keywords: Playfulness; Pedagogical resource; Early childhood education; Cultural identity.

INTRODUÇÃO

O processo de construção da identidade cultural das crianças é complexo e envolve múltiplas dimensões, como a cognitiva, social, afetiva e emocional. Dentre os fatores que influenciam essa construção, a ludicidade se destaca como um elemento essencial, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Brincar e jogar não são apenas atividades recreativas, mas processos que permitem a expressão de subjetividades, a exploração do mundo ao redor e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais (MORAES; COELHO, 2021).

Este trabalho tem como objetivo analisar a função da ludicidade na formação da identidade cultural das crianças, destacando sua importância no processo de aprendizagem, socialização e autoconhecimento, desde a infância até a vida adulta. A ludicidade é apresentada aqui não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas como um meio essencial de construção de significado e de

interação com o mundo, sendo um fator central para o desenvolvimento da autonomia e da identidade individual.

A ludicidade, embora frequentemente associada ao entretenimento, tem um papel mais profundo no desenvolvimento infantil. As atividades lúdicas são uma forma de a criança expressar sua compreensão de mundo, aprender normas sociais e construir sua identidade, inclusive sua identidade cultural. Com o aumento da diversidade nas salas de aula e a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, é fundamental que os educadores reconheçam o potencial do brincar como uma ferramenta pedagógica para a construção da identidade cultural (CARDOSO; BATISTA, 2021).

Este estudo se justifica pela necessidade de investigar como a ludicidade pode ser um recurso estratégico no processo de formação cultural das crianças. Compreender essa dinâmica permitirá aos educadores desenvolverem abordagens que integrem a diversidade e promovam uma educação que respeite e valorize as diferenças culturais desde a primeira infância.

REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE AS PRIMEIRAS FORMAS DE INSTITUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde os primeiros jardins de infância, diversas mudanças na compreensão da infância. É essencial ressaltar que a perspectiva contemporânea em relação à criança é resultado de transformações históricas construídas ao longo do tempo. A concepção infantil deixou para trás o posicionamento tradicional no qual a criança era vista como um adulto em miniatura e passou a ser entendida como sujeito histórico-cultural com direitos e valores respeitados, sendo percebida e não apenas visualizada (BARROS; CASTRO, 2019).

Durante muito tempo, o cuidado e a educação das crianças pequenas era apenas função da família, principalmente, das mães e de outras mulheres. No século XIX, a mulher ainda era vista apenas como mãe, significava que a obrigação direta de educar e cuidar os filhos era apenas dela. As mães que precisavam trabalhar deixavam seus filhos em locais que se exigia a preparação de moças conhecidas como as “jardineiras”, mulheres que em suas condutas agiam como mães e educadoras, das moças eram exigido conhecimento psicológico e de religião (CARVALHO; CARVALHO, 2002). Todavia, no início do século XX, após a Revolução Industrial e com o avanço das mulheres, no mercado de trabalho, foi que a preocupação com as crianças pequenas aumentou.

Com as mudanças na estrutura familiar e a entrada das mulheres no mercado de trabalho, surgiu a preocupação de onde deixar as crianças pequenas. Para resolver essa questão, inicialmente foram criadas creches públicas com o objetivo de atender às famílias mais necessitadas, focando no cuidado e na higiene. Com o crescimento do país, a preocupação com a qualidade do trabalho realizado nessas instituições aumentou, o que levou a propostas de mudanças na visão da educação anteriormente oferecida (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A entrada em massa das mulheres no mercado de trabalho foi facilitada pela Revolução Industrial, o que mudou de maneira como as famílias cuidavam e educavam seus filhos: “As ‘mães operárias’ que não tinham com quem deixar seus filhos e utilizavam-se do trabalho das conhecidas ‘mães mercenárias’, ou seja, a educação não seria mais exclusividade dentro do lar, pelas mães [...]” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80). Assim, com o advento da indústria moderna, houve uma forte transformação na estrutura social existente, provocando mudanças significativas nos hábitos e tradições familiares (RIZZO, 2006).

Conforme apontado por Kuhlmann Jr. (2003), tanto escolas quanto creches surgiram devido à expansão do capitalismo e urbanização, o que culminou na formalização das instituições externas para a Educação Infantil. Entretanto, inicialmente as práticas se limitavam apenas à disciplina e obediência, sem considerar a importância do conhecimento.

Com essas novas transformações, a história da Educação Infantil foi marcada pela demanda de uma sociedade em processo de urbanização e influenciada pelo capitalismo. Dessa forma, a formalização das instituições de Educação Infantil ocorreu para atender melhor às necessidades das crianças e das mães, muitas das quais estavam dispostas até a pagar pela educação de seus filhos.

O desenvolvimento de atividades científicas, comerciais e artísticas durante o período renascentista levou ao surgimento das primeiras instituições de educação infantil. Isso deu origem a novas visões sobre como as crianças deveriam ser educadas e gradualmente levou a arranjos mais formais para cuidados infantis fora das famílias, muitas vezes por meio de organizações filantrópicas. Embora não houvesse nenhuma proposta formal de instrução nessa época, várias atividades como cantar, recitar orações ou passagens bíblicas e alguns exercícios semelhantes à pré-escrita ou pré-leitura foram realizados, o que ajudou a desenvolver bons hábitos de comportamento entre os jovens aprendizes (OLIVEIRA, 2018).

A educação das crianças consistia em tarefas simples, tais como em aprender valores religiosos, higiene e outros aspectos de caráter familiar, e a formalidade da Educação Infantil que se desenvolvia por meio de atividades realizadas com as crianças, compondo assim, currículos de tarefas para o crescimento escolar. Desta maneira, em função da crescente participação dos pais no trabalho das fábricas, fundições e em minas de carvão, surgiram outras formas de arranjos mais formais de serviços de atendimento das crianças (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

No século XIX, a preocupação com a educação dessas crianças se limitava à disciplina e, por isso, foi estabelecida uma estrutura escolar voltada exclusivamente para esse propósito. Segundo Horn (2004, p.23), “a própria planta dos prédios escolares previa os espaços como modo de controle da disciplina, com as salas de aula organizadas com filas de classes, corredores de circulação estreitos, etc.”. Naquela época, a criança era percebida como um adulto em miniatura. Com o tempo, houve transformação na sociedade e surgiu a necessidade de criar novos sistemas educacionais. Nessa mesma época surgiram instituições filantrópicas para cuidar de crianças que não tinham famílias por perto (OLIVEIRA, 2018).

Após a Revolução Industrial no Brasil, ainda não havia escolas independentes. No entanto, algumas famílias assumiram os cuidados com crianças abandonadas em suas casas enquanto as mães trabalhavam. Desta forma, no final do século XIX, após a abolição da escravatura, surgiram as primeiras instituições filantrópicas - os jardins de infância. Estes foram criados em 1837, pelo alemão Friedrich Fröebel, em Blankenburg, sendo conhecidos como "viveiros infantis". Eram assim denominados porque as crianças eram consideradas sementinhas cultivadas com carinho (RIZZO, 2006). De acordo com Oliveira (2018, p. 92):

A ideia de "jardim de infância", todavia, gerou muitos debates entre os políticos da época. Muitos a criticavam por identificá-la como as salas de asilo francesas, entendidas como locais de mera guarda das crianças. Outros a defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência dos escola-novistas. O cerne da polêmica era a argumentação de que, se os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público.

Para Comênio (*apud* OLIVEIRA, 2018), a criança começa a aprender desde o colo da mãe. A visualização, a audição e o sensorio são muito importantes nessa fase, a partir daí a criança desenvolve seu lado racional. O autor ainda afirma que é importante o tempo e espaço escolar para que aconteça o desenvolvimento da criança. No mesmo sentido, Horn (2004, p. 28), afirma que, "é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções".

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu art. 208, inciso IV, define que é dever do Estado a educação, sendo efetivada mediante a garantia de Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade, assim, a Educação Infantil é definida como um direito da família e um dever dos governantes. De acordo com Kulisz (2006, p.25),

A criança brasileira, no âmbito legal, possui o direito de ter acesso ao atendimento em creches e escolas infantis, e essas deveriam estar vinculadas à área de educação, procurando aproximar a dimensão de educar à de cuidar, mas, ao mesmo tempo, tem estado distante do esperado no cotidiano da Educação Infantil.

Atualmente, a preocupação não é com a estrutura física das creches e pré-escolas, sendo que os governantes investem pouco no espaço para a Educação Infantil. Isso causa preocupação, já que uma área ampla e adequada é essencial para o desenvolvimento infantil. Kulisz (2006) argumenta que não precisamos preocupar apenas com a falta de recursos, mas também com as alternativas políticas, assim, as instituições passam a ser pensadas e reivindicadas como lugar de educação e cuidados coletivos das crianças pequenas.

O trabalho nas instituições de Educação Infantil deve priorizar não apenas os processos educativos que envolvam as crianças como sujeitos da própria cultura com suas especificidades etárias, de gênero, raça e classe social. Mas, além disso, precisam tomar cuidado para não caírem na reprodução das práticas familiares, hospitalares e/ou escolares. As escolas de Educação Infantil precisam ser vistas como um espaço que estimula a aprendizagem e não como um lugar que,

[...] oferece um espaço que determina a disciplina, em uma relação de mão única, na qual a criança é mantida em uma imobilidade artificial. Na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através de objetos, desenhos e nomes. A própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como “pré-alfabetização” (HORN, 2004, p. 27).

Sob as ideias de Fröebel (*apud* OLIVEIRA *et al.*, 2011), constata-se a importância do espaço físico escolar para a criança, na qual ela possa ter melhor contato com a natureza, “desse modo, a escola para crianças pequenas deveria ser um lugar onde elas pudessem ter um contato mais próximo com a natureza, conviver com animais e plantas e mexer na água e na terra” (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 29).

Percebe-se que com o passar do tempo, ocorreram mudanças significativas, o método tradicionalista foi perdendo forças, a Educação Infantil hoje educa não apenas aos cuidados higienistas e alimentares, mas para a formação de um cidadão crítico-reflexivo na sociedade em que se encontra inserida. Neste contexto, a Educação Infantil, que antes era vista apenas como antecipação do Ensino Fundamental I, ora dificultando então o acontecimento das atividades lúdicas, hoje é tida como uma ruptura entre práticas inovadoras e o tradicionalismo, que romperam paradigmas na história da criança pequena.

LUDICIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A ludicidade pode ser definida como o conjunto de atividades que envolvem o jogo, o brincar e as expressões criativas que são inerentes ao ser humano. Desde os primeiros anos de vida, o ato de brincar é a principal forma pela qual as crianças interagem com o mundo, testam hipóteses, descobrem suas capacidades e começam a entender as regras sociais e culturais.

Segundo Vygotsky (2019), o brincar é um importante mediador do desenvolvimento, pois oferece à criança um espaço simbólico para a prática de habilidades que serão essenciais na vida adulta. Além disso, a ludicidade está intimamente ligada ao desenvolvimento emocional, ajudando as crianças a expressarem suas emoções, lidar com frustrações e desenvolverem a empatia. Ao brincar, elas também exploram diferentes papéis sociais, o que facilita a construção de sua identidade e auto percepção. Essa prática vai além da infância, estendendo-se à vida adulta, onde o lúdico continua a ser uma ferramenta de autoconhecimento e reflexão.

O lúdico tem uma importância ímpar como facilitador da aprendizagem em estudos realizados sobre o tema fora analisado que alguns estudiosos mostram que o lúdico pode ser um instrumento indispensável na aprendizagem, nas relações sociais, no desenvolvimento geral da formação das crianças; deixando claro que os professores e futuros educadores devem e precisam tomar

conhecimentos destes conceitos essenciais para o desenvolvimento das mesmas (CARDOSO; BATISTA, 2021).

Dito isso, se percebe a eficiência do lúdico e com ele, os jogos, as brincadeiras os brinquedos tendem a assumir uma grande importância no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É notório e confirmado por alguns educadores que tem conhecimentos sobre o tema que possível juntar o brincar e o educar dentro da mesma situação de aprendizagem.

Observa-se, então, o quanto é importante incluir brincadeiras na rotina escolar, pois no auge da infância as crianças gostam e se interessam por brincadeiras, contudo faz-se necessário resgatá-las e inseri-las no contexto educacional para que sirvam de subsídio no ato de ensinar e aprender.

Na convivência escolar são necessárias também que os professores resgatem a cultura de seus alunos como as brincadeiras dos antepassados as comemorações realizadas mais antigas para que se possa realizar a construção de novas culturas. Dentro desse contexto, Huizinga (2019, p. 41) diz que: “o lúdico é uma manifestação cultural e é através da ludicidade que a criança irá expressar sua bagagem cultural e construir novas culturais”.

A partir do pressuposto confirma-se que a ideia do resgate cultural contribui de forma grandiosa no sentido de reviver culturas vividas no passado e construir novas culturas, de acordo com a realidade local ou regional.

Os jogos e as brincadeiras por si mostram diversas formas que auxiliam na construção do conhecimento, cuja, a criança vai adequando-se do conhecimento de forma estimulante e afável. No jogo, quando uma criança está participando por si próprio ela consegue ver seu crescimento e sente-se de forma natural e desafiadora de como vencer aquele desafio.

Conforme destacado por Antunes (2014, p. 25), “as brincadeiras dentro do lúdico se tornam um aliado instrumento do trabalho pedagógico supervalorizado para se conseguir alcançar os objetivos de uma construção de conhecimento onde o aluno seja participativo ativo”.

Contudo, não existe dúvida alguma no que se refere à construção de conhecimento a partir das atividades lúdicas, sendo assim é idealizado que os docentes da atualidade promovam novos olhares e metodologia a serem implementados nas escolas com objetivos de ensinar e aprender prazerosamente. Sabe-se também que a escola tem fundamental importância no sentido de promover o resgate da ludicidade com sucatas, jogos e brincadeiras, valorizando os jogos como fontes propícias e formadoras de atitudes quando se trata de respeito mútuo, cooperação, obediência as regras, responsabilidade individual e grupal, bem como promove o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Portanto, as brincadeiras, os jogos (o lúdico de forma em geral) são atividades sérias, de fundamental importância na formação de seres integrais, assumindo também a função para a inclusão social. Sobre o assunto, Wallon (1979, p. 45) diz que: “a criança aprende muito a brincar o que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e psicológico”.

Ressalta-se diante do pressuposto a valorização da construção de jogos, e brinquedos com sucatas e o resgate das brincadeiras para que a criança que manifeste sua criatividade dentro do

contexto escolar. Barros (2002, p. 29) explana sobre o assunto dando a seguinte opinião: “a escola de considerar imprescindível, sobretudo na infância a ocupação do tempo livre das crianças com a construção de jogo e brincadeiras de sucatas com atividades prazerosas e desejanças”.

Diante do exposto, Antunes (2014, p. 25) afirma que: “as brincadeiras dentro do lúdico se tornam um aliado instrumento do trabalho pedagógico supervalorizado para se conseguir alcançar os objetivos de uma construção de conhecimento onde o aluno seja participativo ativo”. Assim sendo, não existe dúvida alguma no que se refere à construção de conhecimento a partir dos jogos e brincadeiras. Sendo assim, é idealizado que os docentes da atualidade promovam novos olhares e metodologia a serem implementados nas escolas com objetivos de ensinar e aprender prazerosamente.

O BRINCAR COMO INSTÂNCIA EDUCATIVA

Sabe-se que a prioridade de uma instituição escolar é a aprendizagem, porém é necessário que haja prazer no ato de aprender, sendo responsabilidade do professor aliar as duas coisas. Quando se trata da Educação Infantil, associamos o prazer a jogos e brincadeiras, pois estes são essenciais na vida das crianças, pois brincando expressam sua imaginação e criatividade.

A brincadeira é uma expressão cultural capaz de trazer à tona algo que não se faz visível. Possibilitando ao professor lidar com sentimentos, desenvolvimento da criatividade, preparação para operações lógicas – matemáticas, convivência social, permite que experimente limites pessoais e em grupo, bem como tantas outras formas de aprendizagem. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 23):

Na instituição de Educação Infantil pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada ao processo de desenvolvimento infantil.

Faz-se necessário que os professores de educação infantil ofereçam e favoreçam oportunidades de aprendizagens que se constituam através de jogos e brincadeiras, reconhecendo-os como possibilidade educativa. Torna-se indispensável a inserção da brincadeira ao currículo escolar, dando a esta a mesma importância dos seus demais componentes. Pois nos dias atuais as instituições escolares tem se preocupado excessivamente com a formação do futuro adulto por meio de propostas pedagógicas que privilegiam desde muito cedo a vida acadêmica, deixando de lado a criança e sua infância.

O professor de Educação Infantil precisa compreender o papel que exerce a ludicidade no desenvolvimento da criança, cabe a ele oferecer atividades que contemplem a alegria, beleza e a ficção da brincadeira, tornando a aprendizagem um momento de contentamento tanto para ele quanto

para quem aprende. Além de ser imprescindível que o professor dedique parte do seu tempo destinado ao planejamento de suas aulas em pesquisas e estudos que visem aprimorar sua ação pedagógica frente às ocasiões de jogos e brincadeiras, pois só a ele cabe a função de planejar, analisar e avaliar a potencialidade educativa, os objetivos e os desafios das diferentes situações neste contexto.

Muitos escritores renomados como Piaget, Vygotsky, Wallon, Abramovich e Wajskop têm discorrido sobre o brincar na educação infantil de diferentes maneiras, entretanto todos concordam que este é fundamental para o desenvolvimento da criança e quando esta tem dificuldades em brigar ou se nega a participar, merece atenção particular.

Brincar não é mentir nem fantasiar, a criança retira de sua vida os conteúdos da brincadeira através das impressões em sentimentos de vivência dos conhecimentos que aprende das histórias que escutou, por isso para brincar é preciso entender que a brincadeira é uma atividade da imaginação (ABRAMOVICH; WAJSKOP, 2004, p. 59).

Quando uma criança está brincando, é importante que o professor preste atenção às suas reações e aos objetos envolvidos nesse processo. Através da brincadeira, a criança pode reconstruir e expressar seu mundo interior, revelando sua condição de vida atual bem como seus desejos, medos e aspirações.

A prática lúdica é uma atividade intensa, que estimula a espontaneidade e o comportamento livre do aluno. Possibilidade de a criança experimentar, construir e recriar o mundo que cerca em seu próprio ritmo. Por isso, as instituições de ensino devem valorizar as brincadeiras como um componente importante para a aquisição do conhecimento ao mesmo tempo que proporcionam ótimas oportunidades socioafetivas para os pequenos alunos.

O brincar fornece às crianças um importante sistema de suporte mental, que lhes permite pensar e agir de diferentes maneiras. Ele enfatiza que a natureza do brincar simbólico é muito importante para o desenvolvimento infantil. Em suas concepções, as situações imaginárias criadas durante o brincar seriam zonas de desenvolvimento proximal que operam como sistemas de suporte mental (VYGOTSKY, 2019, p. 134).

Uma prática pedagógica que faz uso de atividades lúdicas serve como estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos, pois possibilita o desenvolvimento do raciocínio, a troca de experiências, o confronto de ideias, o respeito a regras. Os jogos e brincadeiras permitem que os alunos se estruturam em grupo, levando-os a conhecer seus próprios limites e possibilidades.

Existem inúmeros tipos de jogos e brincadeiras indispensáveis para que o desenvolvimento da criança ocorra, que podem ser classificados de diferentes formas, Piaget (2003) identificou três estágios: sensório-motor, simbólico e de regras. Se tratando da educação infantil, enfatiza-se aqui os jogos simbólicos que ocorrem de 2 a 6 anos. Este tem como finalidade fazer com que a criança assimile a realidade, pois leva a reproduzir fatos predominantes do ambiente em que se encontra.

Segundo Vanti (2012, p.32), vale ressaltar que algumas brincadeiras educativas são de extrema necessidade para o desenvolvimento infantil:

- Brincadeiras manipulativas: Permitem que a criança desenvolva conceitos matemáticos e experiências sensório-motoras. Podem ser vivenciadas através de brinquedos de montar e encaixar.
- Brincadeiras dramáticas: Faz com que a criança desempenhe um papel social de faz de conta.
- Brincadeira motora: Envolve a motricidade de forma ampla.
- Brincadeiras tradicionais infantis: Passadas de geração a geração, próprias da realidade social da criança.
- Jogos de tabuleiro: Possuem regras que precisam ser cumpridas. É a transição entre a atividade individual e a socializada.
- Jogos didático-pedagógicos: Tem como objetivo fazer com que aluno tenha uma melhor assimilação de determinado conteúdo de aprendizagem.

O lúdico é considerado uma ferramenta essencial para enriquecer a educação, tornando-a mais concreta e reflexiva no ambiente escolar. Por meio de atividades lúdicas, a criança se prepara para a vida, absorvendo a cultura do meio em que está inserida. Essas atividades permitem que ela se adapte às condições oferecidas pelo contexto social, enquanto aprende a competir, cooperar com os outros e desenvolver habilidades para conviver como um ser social. O lúdico, portanto, vai além do brincar; é um processo de aprendizado que molda a interação e o crescimento da criança.

LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

No contexto educacional, a ludicidade é amplamente reconhecida como uma ferramenta pedagógica poderosa. Por meio de jogos e brincadeiras, os professores conseguem engajar os alunos, promover a socialização e facilitar o processo de aprendizagem. Porém, além de ser um meio para adquirir conhecimentos, a ludicidade é também um canal através do qual os alunos constroem sua identidade.

Em ambientes lúdicos, as crianças podem testar suas habilidades, desenvolver a autoconfiança e explorar sua criatividade, aspectos fundamentais para a construção de uma identidade forte e autônoma. A pedagogia moderna reconhece que o brincar é um direito da criança e uma necessidade para o seu desenvolvimento pleno, como afirma a Declaração dos Direitos da Criança, de 1959.

O lúdico permite que o indivíduo se relacione com o mundo de forma significativa, desenvolvendo uma compreensão de si e do outro. No ambiente escolar, a inclusão de atividades lúdicas favorece a criação de um espaço de aprendizado mais inclusivo e menos rígido, onde as crianças podem expressar livremente suas emoções, questionamentos e dúvidas, facilitando, assim, o processo de autoconstrução e aprendizagem colaborativa.

A identidade tem a ver com o sentido de ser. Não é um determinismo, mas um campo de exploração e questionamento, pois quando começam a adquirir condições para realização de suas ações, as crianças começam a descobrir que cada um de seus atos além de proporcionar diferentes sensações, seja de prazer ou de angústias, também, carrega consequências. O que além de desenvolver a autonomia para escolher o que gosta, o que não gosta, também, simultaneamente

desenvolverá sua identidade individual dentro de um processo de construção coletiva, pois, todas suas ações terão intervenções de outros, sejam crianças ou adultos (KRAMER, 2006).

Kramer (2006) ressalta que quando pensamos nas crianças, nós o fazemos como uma maneira de pensar o eu, de pensar o outro e com o outro, pois é no coletivo e não isolada que está se descobre enquanto integrante de um todo (social, cultural e político) em que ela vive. Isso nos leva a reconhecer as subjetividades que a criança atribui aos objetos de aprendizagem, como um lugar do dizer, do sentir, do olhar e do aprender, que são para além das marcas culturais e de classe, que muitas vezes ignoramos.

Acolher os sentidos de ser, permite-nos mostrar e compartilhar a multiplicidade, celebrar a diferença, destacar a individualidade do pensar, do dizer e do sentir. A identidade não é algo que nos marca, ou que temos que descobrir, mas algo que se constrói e reconstrói, se cria e recria, inventa e se reinventa, até chegar à maturidade.

Para Piaget (*apud* ANTUNES, 2001, p.29):

A construção da identidade e da autonomia é a fase da “consciência do eu e das regras que devem nortear os princípios do autoconhecimento, de autoestima e da individualidade essencial do ser ligada a capacidade de pensar o que os outros pensam e, portanto, as regras que devem firmar os fundamentos da empatia, solidariedade, estima e, em alguns casos, o amor pelo outro.

Nessa perspectiva, fortifica-se a ideia de que a cooperação e interação intrínseca nas brincadeiras infantis solidificam a construção do sujeito enquanto sujeito autônomo, não reprimido pelas imposições sociais, mas um sujeito livre e que livremente se convence de que o respeito mútuo é bom, legítimo e incorpora outros valores sociais espontaneamente.

O brincar pressupõe uma forma particular de aprendizado e está estabelece uma relação com a realidade da vida comum, e dessa feita suas ações ultrapassam o desenvolvimento já alcançado impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo. A possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já estudado, de estabelecer relações, de inverter ordem, de articular e identificar passado, presente e futuro potencializam possibilidades de aprender sobre o mundo que vive e se conhecer nele como sujeito.

Vygotsky (1989, p. 117) afirma que “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. No brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Para Vygotsky (2019, p.12), denomina-se a zona de desenvolvimento proximal:

[...] a distância entre o nível do desenvolvimento real, que costuma determinar pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Pode-se dizer, a partir dessas reflexões, que “o brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se em uma peça importantíssima na sua formação. [...]” (SANTOS, 2002, p. 04). E, esses conhecimentos se tecem nas atividades do cotidiano,

construindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações de interpretação do mundo e sua ação no mesmo.

Kramer (2006, p. 41) ressalta que:

no brincar as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras.

Brincar com o outro, porém, é uma experiência de cultura e um complexo processo de interatividade e reflexão sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor. Portanto, a infância é além de um fato biológico nos dizeres de Dahlberg (*apud* BRANDÃO; PASCHOAL, 2009, p. 38):

Construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças, [...], mas, todas participando da construção e determinando sua própria vida a partir de sua realidade.

Nesta perspectiva, a criança é entendida como construtora desde o início da vida, do conhecimento, da cultura e da própria identidade. Portanto, independentemente de a criança de seis anos ser matriculada no Ensino Fundamental ou Infantil, cabe aos educadores oferecerem-lhes uma educação capaz de contribuir para o desenvolvimento físico, psíquico, social e intelectual da criança. Para Almeida (2000), o brincar é uma necessidade básica e um direito de todos. O brincar é uma experiência humana, rica e complexa.

Conforme Cunha (2001), o brincar é uma característica primordial na vida das crianças. Em seu livro, a autora fala que brincar é importante, porque brincando, a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver respeitando o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo, também diz que ao brincar a criança prepara-se para o futuro, experimentando o mundo ao seu redor dentro dos limites que a sua condição atual permite. “Porque, brincando, a criança está nutrindo sua vida interior, descobrindo sua vocação e buscando um sentido para sua vida” (CUNHA, 2001, p.11).

Lima (2006) fala que o brincar é tão natural para a criança quanto comer, dormir ou falar.

Basta observar um bebê nas diferentes fases de seu crescimento para confirmar tal fato: logo que descobre as próprias mãos, brincar com elas; a descoberta dos pés é outro brinquedo fascinante; diverte-se com a voz quando balbucia os primeiros sons; cospe a chupeta ou o alimento vezes seguidas; atira, incansavelmente, um objeto ao chão, desafiando a paciência de quem o apanha; levanta-se e torna a cair entretenendo-se com isto; pula sem parar; corre sem se cansar (LIMA, 2006, p. 01).

Conforme destacado pelo autor, ao brincar é que a criança conhece a si mesmo e ao mundo, desde bebê, quando mexe com as mãos e os pés, ou com algum outro brinquedo que leva a boca, desde daí vai reconhecendo suas próprias características e do mundo exterior, assim como descobre suas características.

Lima (2006), afirma que, por meio da brincadeira, a criança vai formando vínculos, pois brinca com objetos externos e internos, invertendo o papel da realidade e da fantasia, havendo uma troca entre os dois “mundos”. Brincando, a criança tem a oportunidade de enfrentar o medo daquilo que ainda não conhece, do que é novo para ela. É brincado com o desconhecido, que aquilo se torna conhecido, brincando com o medo, que o enfrenta, e acaba por vencê-lo.

Para Maluf (2003), a brincadeira ajuda no desenvolvimento das crianças, pois promove processos de socialização e descoberta do mundo, não sendo a brincadeira um simples passatempo para as crianças. Segundo a autora, transmite-se a brincadeira para criança através de seus próprios familiares, de forma expressiva, passando de uma geração a outra, mas também pode ser aprendida pela criança de forma espontânea. Em seu texto ainda cita que a brincadeira é uma forma de se divertir própria da infância, o brincar é uma atividade natural da criança.

Fröebel (1912 *apud* SOBRINHO; BATISTA 2002), resume a concepção de brincadeira, dizendo que é a atividade espiritual mais pura do homem na infância, e que típica de todos. Afirma também que a criança que brinca sempre com determinação, certamente se tornará um adulto determinado, ainda fala que o brincar em qualquer tempo, é algo altamente sério, e de muito significado.

Em sua pesquisa Lima (2006), fala que para criança o significado da brincadeira, não é o mesmo significado que para o adulto, que pensa que o brincar, a ocupação do tempo livre, divertimento etc., o brincar é algo muito sério, o brincar desenvolve potencialidades, limites, experimentam-se novas habilidades, aprende-se a viver, e a vencer etapas no mundo em que cercam as crianças. A autora cita que o empenho da criança na hora de brincar, é o mesmo que ela tem quando aprende a falar, comer, caminhar etc. já Vygotsky (1989, p. 118), exprime dessa maneira:

Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Conclui-se, portanto, que a ludicidade não apenas favorece o aprendizado e a socialização, mas também atua como um processo fundamental para a formação de uma identidade humana completa e participativa, na qual o indivíduo consegue se perceber como parte de um todo e, ao mesmo tempo, fortalecer sua individualidade dentro do contexto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade humana é um processo dinâmico e contínuo, que ocorre em constante interação com o meio social. A ludicidade, por meio de brincadeiras, jogos e atividades coletivas, desempenha um papel essencial nesse processo, pois oferece à criança a oportunidade de experimentar diferentes papéis e interagir com outras pessoas, o que é fundamental para o desenvolvimento da identidade social. Nesse contexto, as atividades lúdicas possibilitam a formação

de vínculos sociais, promovem a empatia e facilitam a compreensão de normas e valores compartilhados pela sociedade.

Ao participar de jogos e brincadeiras, a criança não apenas se diverte, mas também vivencia e internaliza regras sociais, como o respeito ao outro, a cooperação e a resolução de conflitos. Além disso, a ludicidade permite que a criança explore sua própria subjetividade e reconheça as diferenças individuais dos colegas, ajudando-a a desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo e a respeitar a diversidade. Essa vivência contribui diretamente para a construção de uma identidade cultural que reflete a interação do indivíduo com os demais.

As atividades lúdicas em grupo, como jogos cooperativos, brincadeiras de faz de conta e esportes, proporcionam momentos de troca e de aprendizado coletivo, onde as crianças podem experimentar papéis de liderança, aprender a seguir regras, compartilhar responsabilidades e construir relações de confiança. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais que serão essenciais ao longo de toda a vida.

Para além da infância, a ludicidade continua a desempenhar um papel importante na formação e reforço da identidade social na vida adulta. A participação em atividades lúdicas, como esportes em equipe, jogos de tabuleiro e outras formas de recreação coletiva, contribui para a construção de laços sociais e o fortalecimento de uma identidade compartilhada. Adultos que se envolvem em atividades lúdicas têm a oportunidade de reforçar suas redes de apoio social, vivenciar momentos de cooperação e competição saudáveis e desenvolver uma percepção mais ampla sobre si mesmos e sobre os outros.

A ludicidade também favorece a adaptação social, especialmente em contextos desafiadores, como mudanças de escola, novas turmas ou mesmo ambientes de trabalho. Ao permitir que as pessoas experimentem situações novas em um contexto lúdico e livre de julgamentos, os jogos e brincadeiras facilitam a socialização e a aceitação de normas e papéis sociais. Portanto, a ludicidade se configura como uma ferramenta poderosa na construção social da identidade, não apenas ao estimular o desenvolvimento das capacidades emocionais e cognitivas, mas também ao promover a integração social e a vivência de experiências que moldam a forma como o indivíduo se percebe e interage com o mundo ao seu redor. Por meio do lúdico, as crianças e adultos podem se conhecer melhor, entender seu lugar na sociedade e fortalecer sua identidade de maneira coletiva e colaborativa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Creches**: atividades para crianças de 0 a 6 anos. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2004.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica** - técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 20.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

ANTUNES, D. A. **O direito da brincadeira a criança**. São Paulo: Summus, 2001.

BARROS, Adriana Peres; CASTRO, Jane Gomes de. A formação do professor de educação infantil e a educação inclusiva. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 04, v. 01, N. 6, p. 84-95, jun./2019.

BARROS, João Luiz da Costa. A valorização da ludicidade enquanto elemento construtivo do modo de vida das crianças nos nossos dias. **Pedagogia ao Pé da Letra**, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaaopedaletra>. Acesso em: 03 set. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Introdução. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Maykon Dhonnes de Oliveira; BATISTA, Letícia Alves. Educação Infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 23, 22 jun. 2021.

CARVALHO, Denise Maria de; CARVALHO, Tânia Câmara Araújo de. Educação Infantil: História, Contemporaneidade e Formação de Professores. **Anais... II Congresso Brasileiro de História da Educação**, Natal-RN, 2002.

CUNHA, Nyelse Helena Silva. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 3.ed. São Paulo: Vetor, 2001.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva 2019.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas públicas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. **Revista Educação e Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, n. especial, out./2006.

KUHLMANN JR., Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KULISZ, Beatriz. **Professoras em cena**: O que faz a diferença? 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LIMA, Jaqueline da Silva. A importância do brincar e do brinquedo para as crianças de três a quatro anos na Educação Infantil. **Pedagogia em Foco**, 2006. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf01.htm>. Acesso em: 05 set. 2024.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar**: prazer e aprendizado. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

MORAES, Giane Severino Correa; COELHO, Helda Gomes. A importância do lúdico na Educação Infantil. **REEDUC**, UEG, v. 7, n. 2, p. 96-125, maio/ago. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de *et al.* **Creches**: Crianças, faz de conta e Cia. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: Fundamentos e Métodos. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.33, p. 78-95, mar./2009.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 12.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RIZZO, Gilda. **Creche**: Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca**: lúdico em diferentes contextos. 8.ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2002.

SOBRINHO, Cristhiany; BATISTA, Jacyara. **O brincar como facilitador da aprendizagem na Educação Infantil**. Belém-PA, 2002. Disponível em: http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/tcc_o_brincar_como_facilitador_da_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 05 set. 2024.

VANTI, Elisa dos Santos. **Projetos Interdisciplinares**. 1.ed., rev. Curitiba-PR: IESDE Brasil, 2012.

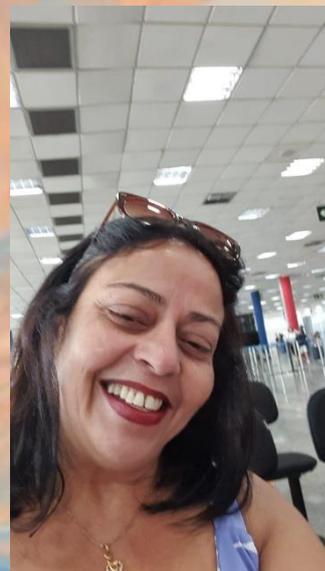
VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia del arte**. Barcelona: Barral, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. Edição padrão. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

WALLON, Henri. **Do Ato ao Pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIGITAL TECHNOLOGIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



ALCIONE ROSA GONÇALVES VOLPI

Graduação Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Guaianás (2014); Pós-Graduação em Educação Infantil pelo Centro Universitário Braz Cubas (2016); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Braz Cubas (2018); Pós-Graduação em Africanidades pelas Faculdades Conectadas Faconnect (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF CEU Jambeiro, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo aborda o uso das tecnologias digitais na educação infantil, examinando-as como ferramentas pedagógicas com o potencial de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa é de caráter qualitativo e visa explorar como os alunos podem construir seu conhecimento com o auxílio das tecnologias digitais. A relevância do tema está na melhoria contínua do papel do professor como principal facilitador da aprendizagem. Os professores enfrentam o desafio de se adaptar à familiaridade digital e de utilizá-la para promover a aprendizagem. As reflexões deste trabalho apoiam a visão de autores como Tapscott (1999), que discute a geração digital, além de Ferreira et al. (2005), Santos (2011) e outros, que veem a imersão na cibercultura como um aspecto formativo, oferecendo novos espaços e experiências que podem ser aproveitados para favorecer o aprendizado.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Ensino; Aprendizagem, Geração Digital, Tablet

ABSTRACT

This article addresses the use of digital technologies in early childhood education, examining them as pedagogical tools with the potential to enhance the teaching and learning process. The research is qualitative in nature and aims to explore how students can build their knowledge with the help of digital technologies. The relevance of the topic lies in the continuous improvement of the teacher's role as the main facilitator of learning. Teachers face the challenge of adapting to digital familiarity and using it to promote learning. The reflections in this paper support the view of authors such as Tapscott (1999), who discusses the digital generation, as well as Ferreira et al. (2005), Santos (2011) and others, who see immersion in cyberculture as a formative aspect, offering new spaces and experiences that can be used to promote learning.

Keywords: Digital Technologies; Teaching; Learning, Digital Generation, Tablet

INTRODUÇÃO

A relevância deste artigo, que aborda o uso de tecnologias digitais na educação infantil, é inquestionável. Isso se deve não apenas à onipresença da tecnologia ou ao seu aspecto lúdico na sala de aula, mas principalmente ao seu grande potencial como instrumento pedagógico para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa qualitativa nesta área visa demonstrar como os alunos podem construir seu conhecimento com o auxílio das tecnologias digitais.

A realização das atividades poderá acontecer em escolas públicas ou privadas, desde que observadas quanto ao uso do tablet, serão ainda aplicadas entrevistas com a coordenadora pedagógica e a professora da turma. Serão utilizados tablets distribuídos para os alunos com programas específicos que trabalhem os conteúdos propostos pelo professor. Os principais autores foram Tapscott (1999), Ferreira et al (2005) e Santos (2011).

A avaliação dos alunos será feita por meio de registros dos progressos observados ao longo do processo de aprendizagem, especialmente no desenvolvimento das atividades propostas com o uso de aplicativos. Discutir o uso de tecnologias digitais no ensino é um desafio, pois, apesar de estarem amplamente integradas ao cotidiano, sua aplicação educacional exige um cuidado especial. Não devem ser vistas apenas como ferramentas de entretenimento, mas como meios de apropriação

dos conteúdos, mesmo que ofereçam uma experiência divertida. O professor desempenha um papel crucial na mediação desse processo, orientando tanto o conteúdo quanto a maneira como os alunos interagem com a tecnologia.

Este tema surgiu a partir da observação da importância de integrar a tecnologia ao ensino desde cedo, para que as crianças aprendam a utilizá-la como ferramenta de aprendizado, e não apenas como meio de diversão. Apesar de sua relevância, ainda são poucos os estudos sobre o uso de tecnologias digitais na educação infantil. Para implementar essas tecnologias em sala de aula, é fundamental contar com uma sequência didática bem planejada e dispositivos adequados. Além disso, é essencial estabelecer uma boa comunicação com os alunos, garantindo que entendam o propósito dos equipamentos. Os aplicativos utilizados devem ser apropriados à faixa etária e ao conteúdo, e a avaliação pode ser feita por meio de registros do desempenho, permitindo avaliar o entendimento dos alunos sobre o objetivo da atividade como um todo.

O objetivo deste artigo é explorar o uso de aplicativos voltados para crianças de 4 a 5 anos na pré-escola, com foco no ensino de letras, números e no desenvolvimento da coordenação motora. Serão utilizados os programas *Kids Numbers and Math* e *Kids ABC Letters* em tablets, permitindo que o professor trabalhe cada letra e número de forma interativa. O docente orienta as crianças a desenharem e pintarem, promovendo o aprimoramento da coordenação motora.

As letras serão trabalhadas de A até H, sempre associadas a palavras e figuras, enquanto os números de 1 a 20 serão apresentados junto com imagens e sons. Além disso, as crianças poderão pintar as imagens com diferentes cores, exercitando contornos semelhantes à caligrafia e ao desenho, ampliando suas habilidades motoras e cognitivas.

As crianças serão observadas durante o desenvolvimento das atividades, e seu desempenho será registrado em fichas individuais que documentarão seu progresso. Esses registros incluirão a capacidade de associar letras a palavras, reconhecer números e pintar dentro dos contornos das figuras, entre outros critérios de avaliação. Cada aluno receberá um tablet para uso individual, o que facilitará o monitoramento e personalização do aprendizado. Além disso, a professora terá fichas de registro para acompanhar o avanço de cada criança e um questionário que abordará questões sobre o comportamento dos alunos, os conteúdos trabalhados e a relação do professor com a tecnologia. Esse questionário permitirá uma análise mais ampla do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Um dos autores base para este trabalho é Piaget (1993) que contribui de forma significativa ao dizer que a aprendizagem com crianças deve contemplar a brincadeira e os jogos, pois geram um tipo de atividade particularmente poderosa para o exercício da vida social e da atividade construtiva da criança. Dessa forma, entendemos que é preciso usar a tecnologia digital como meio para promover essa aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É comum ouvir entre as pessoas que as crianças já nascem sabendo de tudo, principalmente quando o assunto é tecnologia. Porém, de acordo com Heywood (2004), até o século XII, as crianças eram vistas como animais suspirantes, como o índice de mortalidade era alto, era desconsiderado a importância de investir tempo e esforço em criaturas que tinham grandes possibilidades de morrer. As crianças só passavam a ter identidade quando passavam a realizar atividades iguais aos adultos. O descaso era tão grande que os adultos que se dedicavam aos cuidados das crianças não recebiam nenhuma preparação especial. Até mesmo na arte as crianças eram desconsideradas ou representadas de forma inadequada.

Segundo o autor, no século XIII, as crianças eram vistas como "tábuas rasas" ou folhas em branco, sendo consideradas como recipientes que deveriam ser preenchidos com conhecimentos transmitidos pelos adultos, a fim de prepará-las para a vida adulta. Foi apenas nos séculos XV e XVI que essa percepção começou a mudar, e as crianças passaram a ser vistas como indivíduos que necessitavam de cuidados especiais.

O marco dessa transformação se deu no século XVIII, quando as crianças começaram a ser reconhecidas como sujeitos que demandavam tratamento diferenciado, com características próprias, distintas do mundo adulto. Um dos pensadores que influenciou essa mudança foi Jean-Jacques Rousseau, que argumentava que era preciso enxergar o homem no homem e a criança na criança, diferenciando, assim, a psicologia infantil da psicologia adulta.

Fundamentando em Rousseau vários teóricos desenvolveram teorias vigentes até hoje com destaque para Froebel que segundo Dobrovoski (2015) foi um dos primeiros educadores a considerar a infância como uma fase decisiva na formação do indivíduo, fundando os primeiros Jardins de Infância. Dobrovoski cita ainda que Rousseau afirmava que a educação para as crianças devia ser voltada para o ensino de valores e moral, e não levando em conta as funções atribuídas aos adultos. Mas essa mudança na concepção de infância não ocorreu de forma homogênea em todas as classes sociais.

Após a Revolução Industrial, com a necessidade de homens e mulheres das classes populares trabalharem, surgiu o que poderia ser chamado de "quarentena escolar", um regime de internação para os filhos dessas classes, onde as crianças eram isoladas e recebiam cuidados essenciais de amas de leite, com foco principalmente assistencialista. Por outro lado, os internatos destinados aos filhos da classe alta já possuíam um caráter educativo, indo além do simples cuidado.

O reconhecimento formal dos direitos de todos os membros da família ocorreu com a proclamação da Carta das Nações Unidas, em 1945. No entanto, foi com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que se consolidou a proteção à infância. Isso culminou na criação da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, que visava garantir a proteção e os cuidados das crianças, estendendo essa proteção jurídica tanto antes quanto após o nascimento.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 se destaca como marco importante, sendo o principal documento legal que assegura os direitos e deveres dos cidadãos. A partir dela, o dever do Estado em fornecer atendimento às crianças em creches e pré-escolas, vinculando-o à área educacional, foi reconhecido. Dessa forma, a educação infantil passou a ser entendida sob uma perspectiva pedagógica, e não apenas assistencial.

Em 1990, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que trata da proteção integral de crianças e adolescentes, reconhecendo a criança como um ser social e histórico, inserido em uma classe social e cultural específica (BRASIL, 1990). Seis anos depois, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que permanece vigente até hoje. A LDB destaca a importância da Educação Infantil, regulando-a como a primeira etapa da Educação Básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança.

Com base na LDB, em 1998, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que têm como função estabelecer as competências para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com a finalidade de orientar os currículos e garantir uma formação básica comum (BRASIL, 2010).

Outro documento fundamental é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), criado para orientar didaticamente o trabalho em creches e pré-escolas, indicando os conteúdos a serem desenvolvidos. O RCNEI reflete a concepção atual de infância, onde as crianças são vistas como seres singulares, que sentem e compreendem o mundo de maneira única (BRASIL, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (PCN), instituídos em 1998, têm como objetivo auxiliar os professores no trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos. Em 2013, a Lei nº 12.796/13 (BRASIL, 2013) alterou a LDB, tornando obrigatória a matrícula das crianças na escola a partir dos 4 anos de idade.

Essas mudanças na legislação refletem transformações significativas tanto no ensino quanto nas crianças, que evoluíram desde a visão de seres vazios, como eram entendidas nos primórdios, até o advento da era digital. Hoje, é inegável que as crianças são diferentes, sendo chamadas de "nativas digitais", termo cunhado por Prensky (2001) para definir aqueles que nascem cercados pelas mais variadas tecnologias e pertencem a uma geração profundamente imersa no mundo digital,

conectada a diferentes redes. Tapscott (1999) utiliza o termo "geração net" para se referir a essa nova geração que lida com as tecnologias de maneira instintiva, mexendo, clicando e navegando sem medo.

Esses autores destacam as características dessa geração, que se desenvolve em um ambiente altamente tecnológico, influenciando sua forma de aprender, interagir e se comunicar, tanto em casa quanto na escola.

As crianças hoje passam horas de seu dia assistindo à televisão, jogando no computador e conversando nas salas de bate-papo. Ao fazê-lo, elas processam quantidades enormes de informação por meio de uma grande variedade de tecnologias e meios. Elas se comunicam com amigos e outras pessoas de maneira muito mais intensa do que as gerações anteriores, usando a televisão, o MSN, os telefones celulares, os iPods, os blogs, os wikis, as salas de bate-papo na internet, os jogos e outras plataformas de comunicação. (VEEN & VRAKING, 2009, p.29).

Essas crianças, referidas por autores como Prensky e Tapscott, possuem uma familiaridade natural com as tecnologias digitais. Elas são capazes de compartilhar vídeos, acessar redes sociais, baixar filmes e músicas com facilidade. Acostumadas a interagir através de telas, seja de computadores, celulares ou tablets, essas crianças se movimentam e se comunicam de forma instantânea e intuitiva no mundo digital, demonstrando uma capacidade de adaptação rápida a novas ferramentas e ambientes virtuais. Isso as diferencia de gerações anteriores e molda significativamente sua forma de aprender e interagir com o mundo ao redor.

Os pequenos também têm contato com uma vasta diversidade de informações, acessem diversas áreas do conhecimento sobre diversos assuntos sem sair de casa. Para essas crianças, segundo Veen e Vrakking (2009), a escola é um lugar de encontrar amigos mais do que o um lugar de aprendizagem.

Prensky (2010) afirma que na verdade, como seus cérebros ainda estão crescendo, as crianças provavelmente gostam desse aprendizado livre mais do que os adultos, desta maneira percebe que o cérebro dos jovens está se formando de forma mais maleável, com maior plasticidade, ressaltando maior atividade em áreas que afetam a tomada de decisões e o raciocínio complexo.

“é a nova geração que aprendeu a lidar com novas tecnologias, que cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância. Esses recursos permitiram ter controle sobre o fluxo de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicar-se e colaborar em rede, de acordo com suas necessidades. O Homo zappiens é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégia de jogo, e sabe se comunicar muito bem. Sua relação com a escola mudou profundamente. O Homo zappiens é digital e a escola é analógica.” (Veen & Vrakking, 2009, p. 12).

Essa realidade já faz parte do ambiente escolar. Para esses alunos, a forma de aprender é influenciada por suas experiências com o mundo digital. Eles aprendem por meio de cliques, toques em telas, ícones, sons, jogos e uma vasta gama de ações interativas. Esse aprendizado envolve pesquisa, descoberta, desafios, exploração e experimentação, além de suas vivências em diversas

redes de conversação online. É essa geração, profundamente imersa na tecnologia, que está nas salas de aula da escola contemporânea, trazendo novas demandas e exigências para o processo de ensino.

De acordo com Ferreira et al (2005), essa geração de jovens e adolescentes, incluindo crianças em tenra idade, cria comunidades virtuais, desenvolvem softwares, fazem amigos virtuais, vivem novos relacionamentos, simulam novas experiências e identidades, encurtam as distâncias e os limites do tempo e do espaço e inventam novos sons, imagens e textos eletrônicos. Enfim, vivem a cibercultura.

A forma de se comunicar e a convivência com outros sujeitos têm uma forma própria e particular, estão muitas vezes ligados aos espaços digitais virtuais, construindo a chamada “cultura da virtualidade real” conforme Castells (1999). Essa maneira de viver e conviver dos sujeitos da contemporaneidade gera um movimento tanto para ensinar quanto para aprender, hoje o professor já não é visto como o único detentor do conhecimento, e tampouco a aprendizagem não ocorre somente na escola.

Isso não significa que o papel do professor seja diminuído, substituído por máquinas ou menos relevantes. Na verdade, o papel do educador se torna mais amplo e essencial. Com a integração das tecnologias digitais, o professor assume uma função mais participativa e dinâmica, orientando e mediando o aprendizado dos alunos em um ambiente tecnológico. O educador continua sendo fundamental para guiar, apoiar e enriquecer o processo de ensino, adaptando-se às novas ferramentas e metodologias para melhor atender às necessidades da geração digital.

Santos (2011) diz que a imersão na cibercultura é formativa, isso porque de acordo com ele, aprendemos em rede e o ciberespaço é um espaço multirreferencial de aprendizagem, pois permite interatividade com diversas culturas, linguagens, discursos e tecnologias. Nesse sentido, os processos de aprendizagem começam a sofrer grandes mudanças e a escola necessita atender uma nova demanda.

Concordando com Piaget (1990), entendemos que o conhecimento ocorre por meio da reorganização cognitiva, de processos de assimilação, acomodação e adaptação. Ainda Maturana apud Vaniel e Laurino (2009) mostra que o espaço de convivência que o professor proporciona aos seus educandos influencia nos modos de aprender e, portanto, no modo de convivência que vão gerar, eles próprios em suas vidas.

Ao adotar essa perspectiva, reconhecemos que (re)aprender a ensinar sem depender exclusivamente de fórmulas fixas, modelos ou planejamentos rígidos oferece aos alunos a oportunidade de vivenciar experiências transformadoras. Isso os incentiva a formular seus próprios questionamentos, conduzir pesquisas baseadas em seus interesses e engajar-se ativamente no processo de aprendizado.

Embora fórmulas e planejamentos ainda tenham seu valor, eles devem ser integrados a métodos mais flexíveis e interativos. O essencial é que o professor proponha desafios que estimulem os alunos a questionarem, explorarem, investigarem e expressar suas dúvidas, promovendo um ambiente onde a curiosidade e a iniciativa pessoal sejam valorizadas e cultivadas.

As atividades podem ser trabalhadas através de projetos interdisciplinares, integrando assuntos e temas diversos. Fagundes, Sato e Maçada (1999) sugerem iniciar o trabalho com os projetos de aprendizagem, com elaboração das certezas provisórias e das dúvidas temporárias dos alunos, desta maneira inicia-se o trabalho investigando o que os alunos querem aprender e a partir disso se inicia a pesquisa que possibilita a reflexão e transformação do conhecimento do senso comum em conhecimento científico.

Nesse processo, o professor atua como mediador, instigando e orientando o aluno em sua jornada de aprendizagem. Embora as tecnologias digitais tenham transformado a forma como adquirimos informações, oferecendo flexibilidade de tempo e espaço e facilitando o acesso por meio de um clique, elas não substituem outras formas de aprendizado. A presença do professor continua essencial para guiar, apoiar e enriquecer a experiência educacional dos alunos.

Para Biesta (2013), às novas teorias de aprendizagem estão questionando a ideia de que a aprendizagem seja uma absorção passiva de informações e tem articulado que o conhecimento e a compreensão são construídos pelos aprendentes, frequentemente por meio da cooperação entre os aprendentes.

O uso de tecnologias digitais no ensino pode expandir as fronteiras tradicionais da sala de aula e da escola, oferecendo novas oportunidades para os alunos e ampliando as possibilidades de ensino para os professores. Contudo, o uso de dispositivos móveis como tablets, smartphones e computadores ainda gera debates. Muitos professores enfrentam desafios devido à falta de familiaridade com essas tecnologias, dificuldades digitais ou à ausência de infraestrutura e formação adequadas na escola. Essas questões precisam ser abordadas para garantir a integração eficaz das tecnologias no ambiente educacional.

Conforme Silva (2014), ainda que estatísticas revelem uma crescente presença de tablets, laptops e celulares na sala de aula, predominam o medo e a resistência dos professores quanto a seu uso integrado ao currículo e a capacidade de potencializar os trabalhos da docência e da aprendizagem.

No entanto, quando utilizados de forma adequada, os dispositivos móveis, como os tablets, se tornam ferramentas valiosas na educação moderna. O tablet, por exemplo, é um dispositivo compacto que permite acessar a internet, visualizar fotos, organizar atividades pessoais, realizar leituras diversas, como livros, jornais e revistas, e até jogar. Em muitos aspectos, ele funciona como

um computador em miniatura, oferecendo uma ampla gama de funcionalidades que podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Moran (2007) afirma que estamos a caminho para uma nova fase de convergência e integração das mídias: Tudo começa a integrar-se com tudo, a falar com tudo e com todos. Tudo pode ser divulgado em alguma mídia. Todos podem ser produtores e consumidores de informação. A digitalização traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação.

Essa integração entre o mundo físico e o digital cria oportunidades para uma educação mais flexível e interativa. A possibilidade de replicar experiências físicas em plataformas digitais e realizar atividades de pesquisa, lazer e comunicação de maneira virtual ou física reforça o impacto profundo que essas tecnologias têm na educação. Embora haja desafios, como a necessidade de formação adequada para professores e a infraestrutura necessária, o uso bem planejado das tecnologias móveis oferece novas perspectivas para a educação. Ele amplia as possibilidades de aprendizado, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e adaptada às demandas da era digital.

Castells (1999) diz que esses aspectos tecnológicos existentes, entre outros, permitem compreender que estamos vivendo numa “sociedade em rede”. Essa revolução tecnológica não se caracteriza pela centralidade de conhecimentos e informação, mas sim, pela forma que se aplica para a geração de novos conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, criando uma sucessão de realimentação cumulativa entre a inovação e seu uso.

Conforme o autor, a difusão da tecnologia amplia seu poder de maneira infinita, à medida que os usuários a adotam e redefinem. As novas tecnologias da informação não são meramente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Nesta dinâmica, usuários e criadores podem se fundir, permitindo que os usuários assumam o controle e a adaptem às suas necessidades e contextos específicos.

É uma relação muito tênue entre os processos sociais de criação e manipulação de símbolos e a capacidade de produzir e distribuir bens e serviços. Castells (1999, p.51) nos traz que “pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo”.

Outro autor, Valentim (2009) afirma ainda que os dispositivos móveis são instrumentos que devem ser aliados à educação, e por meio da mobilidade, a aprendizagem centra-se no aluno e pode proporcionar a ele uma posição ativa e corresponsável de sua aprendizagem, colaborativa e construtiva. Logo, podemos dizer que a utilização dos dispositivos móveis na sala de aula viabiliza e dissemina a educação como um processo de compartilhamento constante e de acesso em qualquer tempo e espaço.

Diante de todo esse processo, é crucial destacar a importância do papel do professor, que deve estar constantemente atento às inovações e mudanças tecnológicas, ao mesmo tempo em que

se apropriam dos novos conhecimentos. O educador deve integrar continuamente o ensino com a vida prática dos alunos, que já estão imersos em tecnologias como celulares, computadores e controles remotos. Compreender como transmitir o conhecimento utilizando essas tecnologias exige um grande esforço por parte do professor e da instituição. É essencial que as escolas se apropriem do conhecimento sobre esses instrumentos, não apenas como fontes de entretenimento, mas como ferramentas que promovem a aprendizagem e estimulam a aquisição de conhecimento pelos alunos.

Usar a tecnologia como mediação pedagógica é assunto discutido por Masetto et al (2000) que pontua que não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha ou isolada. Seja na educação presencial, seja na virtual, o planejamento do processo de aprendizagem precisa ser feito em sua totalidade e em cada uma de suas unidades.

Os autores destacam que o uso das tecnologias digitais exige um planejamento detalhado para que as diversas atividades se integrem na busca dos objetivos educacionais pretendidos. É essencial que as técnicas e ferramentas sejam escolhidas e planejadas de forma a colaborar para a realização eficaz das atividades e a promoção da aprendizagem. Dessa forma, o professor pode utilizar diferentes meios tecnológicos, tanto antigos quanto modernos, para ensinar aos alunos uma variedade de assuntos, desde que sejam baseados em um planejamento direcionado e estratégico.

Desse modo, o processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, e deve ser organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções conforme assevera Libâneo (2008).

O professor, na sua função de mediador, deve planejar atividades que integrem as tecnologias como recursos educativos e orientar os alunos sobre o uso dessas ferramentas. Caso contrário, o processo de aprendizagem pode não alcançar os resultados esperados. Para evitar isso, é crucial que o professor tenha um domínio sólido da tecnologia, o que requer aperfeiçoamento contínuo na área. Compreendendo bem como a tecnologia funciona, o professor poderá utilizá-la de forma eficaz, promovendo uma mediação eficaz entre ele, os alunos e os recursos tecnológicos. Isso garantirá que os alunos se tornem receptivos e proativos no uso da tecnologia para a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível separar a tecnologia da educação moderna, e a escola, enquanto espaço educacional, pode e deve incorporar as tecnologias digitais em suas propostas pedagógicas. A integração das tecnologias na escola representa um grande desafio para os professores, muitos dos quais ainda estão adaptados a métodos tradicionais de ensino.

Este trabalho, que buscou refletir sobre o uso das tecnologias digitais na Educação Infantil como ferramenta de aprendizagem, revelou que diversos autores já estudaram o contato precoce das crianças com tecnologias e a expectativa de que esse contato se estenda ao ambiente escolar.

As reflexões mostraram que, quando a escola adota uma proposta pedagógica que inclui tecnologias digitais, como o uso de tablets, os alunos demonstram maior interesse pelas aulas, sentem-se mais responsáveis por sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, tornam-se mais autônomos.

REFERÊNCIAS

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto no 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 nov. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso 05 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: Acesso 06 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Casa Civil, 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: Acesso 06 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação** e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm > Acesso 06 set 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DOBROVOSKI, Leoclecio. **A concepção educacional de Rousseau segundo natureza**. [S. l.]: Catolicaonline, 2015. Disponível em: http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/A%20CONCEP%C3%87%C3%83O%20EDUCACIONAL%20DE%20ROUSSEAU%20SEGUNDO%20A%20NATUREZA.pdf. Acesso 07 set. 2024.

FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Débora Laurino. **Projeto? O que é? Como se faz?** In: *Aprendizes do Futuro: as inovações começaram!* Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília, MEC, 1999.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática:** Coleção magistério. Formação do professor. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, M. J. MASSETO, M. T. E BEHRENS, M.A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica:** Campinas (SP): PAPIRUS, 2000.

PIAGET, J. A. **Sobre a Pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **Epistemologia genética.** Martins Fontes: São Paulo, 1990.

PRENSKY, M. "**Não me atrapalhe, mãe - Eu estou aprendendo!**" Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI - e como você pode ajudar. In: PRENSKY, Marc; tradução Livia Bergo. São Paulo: Phorte, 2010.

_____. **Digital Natives Digital Immigrants.** In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon.* NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em (Acesso 07 set 2024).

SILVA, M. **Tablet, laptop e celular na sala de aula:** medo, resistência e ignorância. Disponível em: <http://www.plataformaprisma.org.br/medo/tech/>. Acesso 07 set.2024.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net.** Tradução de Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books, 1999.

VALENTIM, H. D. **Para uma compreensão do mobile learning.** Reflexão sobre a utilidade das tecnologias móveis na aprendizagem informal e para a construção de ambientes pessoais de aprendizagem. Dissertação de mestrado em Gestão de Sistemas e-Learning. Universidade Nova de Lisboa, 2009.

VANIEL, B. V.; LAURINO, D. P. **Cooperação: uma prática solidária e ambiental.** Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 175-183, jul./dez. 2009.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens:** educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

O PAPEL DA EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO

THE ROLE OF EMOTION IN EDUCATION



ALEXANDRA APARECIDA DE SOUZA LUZ

Graduação em Pedagogia, pela UNINOVE, em 2010. Pós-Graduação em Educação Especial, pela UNINOVE, em 2011.
Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil.

RESUMO

As emoções desempenham um papel fundamental no processo educacional, influenciando significativamente a forma como os alunos aprendem e se envolvem com o conteúdo. Quando as emoções são positivas, como o entusiasmo, a curiosidade e a alegria, elas podem estimular a motivação e a criatividade dos alunos, facilitando a absorção e retenção do conhecimento. Por outro lado, emoções negativas, como o medo, a ansiedade e a frustração, podem atuar como obstáculos ao aprendizado, prejudicando a concentração e a capacidade de assimilação das informações. Portanto, é essencial que os educadores estejam atentos ao aspecto emocional dos alunos, criando um ambiente acolhedor e seguro que promova emoções positivas e estimule o bem-estar emocional. Ao integrar a inteligência emocional no processo educativo, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais para lidar com suas emoções, resolver conflitos e estabelecer relacionamentos saudáveis. Dessa forma, a educação emocional não apenas contribui para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios da vida com resiliência e empatia.

Palavras-chave: Ambiente Acolhedor; Aspecto Emocional; Desenvolvimento Pessoal.

ABSTRACT

Emotions play a fundamental role in the educational process, significantly influencing the way students learn and engage with content. When emotions are positive, such as enthusiasm, curiosity and joy, they can stimulate students' motivation and creativity, facilitating the absorption and retention of knowledge. On the other hand, negative emotions, such as fear, anxiety and frustration, can act as obstacles to learning, impairing concentration and the ability to assimilate information. It is therefore essential for educators to be attentive to the emotional aspect of students, creating a welcoming and safe environment that promotes positive emotions and stimulates emotional well-being. By integrating emotional intelligence into the educational process, students have the opportunity to develop essential skills for dealing with their emotions, resolving conflicts and establishing healthy relationships. In this way, emotional education not only contributes to academic success, but also to students' personal and social development, preparing them to face life's challenges with resilience and empathy.

Keywords: Welcoming Environment; Emotional Aspect; Personal Development.

INTRODUÇÃO

A exploração deste tema requer uma análise aprofundada de certos princípios ou estruturas que o atravessam; especificamente, regulação afetiva, instrução afetiva, destreza afetiva, e instrução comunitária. Em relação ao Ambiente Educacional, Costa e Faria declaram:

A instituição educacional, para assegurar sua função, cada vez mais interdisciplinar e global, precisa adotar um modelo de aprimoramento do estudante mais amplo e integrado, não se focando exclusivamente em seu desenvolvimento mental, mas também em seu progresso interpessoal e afetivo (2013, p.412).

O primeiro conceito, a regulação sentimental, que facilita o controle de impulsos e sentimentos, é o marco psicológico mais significativo entre 2 e 6 anos (BERGER, 2016). Seu desenvolvimento é complementado por outra conquista crucial que, conforme Berger, emerge durante a infância intermediária: a evolução da ética e seus valores correspondentes. Esse estágio é também vital para a formação da autoconfiança e autopercepção, que estabelecerão as bases para a transição pela adolescência, período em que a identidade, interações e sentimentos atravessam crises evolutivas que podem resultar em complicações futuras, caso não sejam enfrentadas adequadamente.

Ao considerar a teoria do afeto de Wallon, percebe-se que ela valoriza o humanismo, em termos gerais, três aspectos se destacam em suas sugestões:

1. A atuação educacional não se limita à instrução, mas visa a pessoa como um todo e deve se tornar um instrumento para seu crescimento;

2. A eficácia da instrução educativa se baseia no entendimento da natureza da criança, em suas habilidades, necessidades, ou seja, na investigação psicológica da criança;
3. É no ambiente físico e social que a atividade infantil descobre as possibilidades de ser realizada; o conhecimento escolar não deve se separar desse ambiente, mas, sim, se alimentar das oportunidades que ele proporciona. (Henri Wallon - psicologia e instrução (WALLON, 2003, p. 78)

Particularmente, a gestão dos sentimentos é uma fase natural do progresso psicossocial da criança, especialmente nos primeiros sete anos de vida. De fato, crianças que não aprendem os limites do comportamento aceitável podem desenvolver dificuldades emocionais moderadas ou severas, incluindo comportamentos atípicos e distúrbios de personalidade.

Essas reflexões destacam a importância do papel do educador no desenvolvimento integral dos estudantes, considerando não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a promoção do desenvolvimento emocional, social e cultural.

“A educação vai além do ensino de conteúdos acadêmicos, buscando formar indivíduos capazes de lidar com os desafios do cotidiano, de se conhecerem e de interagirem de forma construtiva com o mundo ao seu redor”. (MAHONEY e ALMEIDA, 2006, p.80)

A abordagem da educação emocional, social e cultural é fundamental para a formação de pessoas mais completas, capazes de se relacionar de forma saudável consigo mesmas e com os outros, contribuindo de maneira positiva para a sociedade.

Ao considerar a educação sócio-afetiva, é essencial não apenas definir objetivos, habilidades e conteúdos a serem trabalhados, mas também compreender o contexto em que esses aspectos serão abordados e identificar os fatores que podem influenciar positiva ou negativamente esse processo educativo. (TRIANES TORRES E GARCÍA CORREA. 2002, p. 6)

O educador desempenha um papel fundamental como representante cultural e mediador entre a cultura e o aluno, promovendo o desenvolvimento integral do estudante em suas dimensões emocional, social, cultural e cognitiva. A educação é, portanto, uma ferramenta poderosa para a transformação e o desenvolvimento humano, quando exercida com liberdade, solidariedade, amor e respeito mútuo.

Esses princípios ressaltam a importância de uma abordagem holística na educação, que considere não apenas o aspecto acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional, social e cultural dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios da vida de forma mais equilibrada e consciente.

A educação representa, desde sempre, a promessa de mudança e crescimento pessoal, quando conduzida com liberdade promovendo cooperação, a vida em comunidade, com afeto e consideração entre indivíduos. (REGO e ROCHA, 2009, 136).

Dessa forma, alcançamos o ponto de discutir a educação emocional-social, que basicamente envolve estimular o crescimento da dimensão afetiva ou emocional e social do aluno. Assim, ao planejar isso, é crucial não apenas definir quais serão os alvos, habilidades ou capacidades, os temas

e os recursos a serem desenvolvidos, mas, principalmente, o contexto a partir do qual será abordado e quais são os fatores que podem ou não o favorecer.

Especificamente, ao considerar os conteúdos que podem ser explorados no processo de educação emocional-social, diversos autores nos últimos quinze anos têm proposto diferentes abordagens. Por exemplo, Rodríguez Fernández e Linares (2002) propõem os temas que um programa educacional sobre convivência deve abordar, incluindo: adaptação a mudanças sociais, sociedade multicultural e contexto familiar; desenvolvimento de habilidades sociais e diversas competências como diálogo, trabalho em equipe, flexibilidade e participação; coordenação entre professores, gestores; promoção de valores como tolerância, colaboração e responsabilidade, entre outros.

Lickona e Davidson (2003), por outro lado, defendem que os conteúdos devem visar o desenvolvimento das virtudes, partindo do princípio de que "o conteúdo do bom caráter" é a virtude. Eles propõem dez virtudes essenciais para promover um "bom caráter" que poderia ser considerado emocional-social ou equilibrado: sabedoria, justiça, coragem, autocontrole, amor, atitude positiva, trabalho árduo, integridade, gratidão e humildade.

Echeita (2016) propõe um conjunto de valores inclusivos que devem orientar a convivência e a interação social: equidade, comunidade, direitos, participação, coragem, sustentabilidade, esperança, compaixão, alegria, não violência, respeito pela diversidade, amor, honestidade, sabedoria, confiança e beleza.

Na perspectiva dos elementos que podem favorecer ou não a instrução socioemocional, Bernard (2004) apresenta alguns que tiveram uma influência significativa na orientação prática do crescimento juvenil, diferenciando entre fatores internos e externos. Os primeiros estão ligados às qualidades individuais que refletem a habilidade de responder de forma positiva às exigências do ambiente, enquanto os últimos destacam o ambiente como um facilitador desses fatores internos, incluindo o apoio emocional, a comunidade e as exigências ambientais.

Quanto aos fatores externos, podemos mencionar o que Berkowitz (2018) apontou sobre a relevância das influências na formação do caráter em seus aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais. Ele enfatiza que por trás de cada característica de nossa personalidade há alguém que acreditou e esperou mais de nós, inculcando uma motivação para o nosso aperfeiçoamento. Ele também destaca que o desenvolvimento do caráter envolve a criação de uma identidade, e passamos a interagir com os outros; pais e professores representam modelos próximos, o reflexo no qual as crianças e jovens se espelham, buscando encontrar neles os comportamentos esperados. Daí a importância de estabelecer laços saudáveis tanto no ambiente familiar quanto escolar.

Os fatores externos são, indiscutivelmente, um aspecto crucial na educação socioemocional e no contexto em que ocorre o processo educativo. Para uma aprendizagem positiva, o ambiente criado pelas interações interpessoais e os valores transmitidos através dos relacionamentos são essenciais. Nesse sentido, a escola e a família emergem como protagonistas fundamentais nessa instrução; suas

ações são reforçadas e expandidas quando ambos buscam os mesmos objetivos no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional dos alunos.

OS PAIS E A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

O papel dos pais no desenvolvimento socioemocional é crucial durante a infância. Eles desempenham um papel fundamental ao mediar as primeiras interações de seus filhos com seus pares, facilitando a aprendizagem de habilidades sociais essenciais, como compartilhar e cooperar. O estilo de comunicação e a educação prévia dos pais impactam significativamente na forma como as crianças se relacionam com os outros.

Pais autoritários, que impõem regras rígidas e não permitem questionamentos, favorecem comportamentos agressivos ou passivos nos filhos ao resolver conflitos. Por outro lado, pais assertivos incentivam o bom comportamento, motivam seus filhos na aprendizagem e promovem o desenvolvimento de suas competências sociais.

É vital para a família manter-se unida, independentemente de sua composição, promovendo o desenvolvimento e a mudança ao longo do tempo. Relacionar-se eficazmente com os outros é essencial para o sucesso social e traz diversos benefícios pessoais. A capacidade de lidar com diferentes situações sociais cotidianas de forma bem-sucedida depende das competências sociais que desenvolvemos. (PAROLIN, 2007, p. 38).

Ter boas relações sociais implica em contar com uma rede de apoio composta por amigos, colegas e familiares, capazes de auxiliar em momentos difíceis e compartilhar os momentos felizes. “O uso de habilidades sociais apropriadas contribui para o aprimoramento do autocontrole, muitas vezes exigindo adiar desejos ou necessidades em função do contexto social presente”. (WINNICOTT, 1982, p.142)

A atual sociedade reflete um cenário em que os métodos de sustento têm conduzido os progenitores a investir mais horas no emprego, confiando a terceiros a responsabilidade que não pode ser transferida aos pais para atender às exigências que surgem em seus filhos. Soler, Aparicio, Díaz e Rodríguez (2016, p. 37) argumentam que: “Desde a infância, nosso bem-estar é influenciado por conexões positivas com nossos genitores e familiares”. Isso implica que a função desempenhada pelos pais é crucial no esforço humano em todas as comunidades. Focar no desenvolvimento emocional é sempre um assunto que enriquece os pais como testemunhas da vida e modelos que moldam uma identidade individual e social nas crianças.

É comum dizer que a família molda e a escola instrui, ou seja, a família tem a incumbência de fornecer às crianças e aos jovens a base ética para a convivência em sociedade, enquanto a escola os educa para enfrentar as competições do mundo em busca da sobrevivência. Embora essa concepção possa ser considerada simplista para abordar as interações entre família e escola atualmente, qualquer avanço na reflexão sobre os limites da influência da família e o início da atuação da escola nos conduziria a um nível mais elevado de análises que ultrapassam a simples questão original. (OSÓRIO, 1996, p.82)

Antes do nascimento, o bebê compartilha do estado emocional da mãe e do ambiente ao seu redor. Sua comunicação inicial é predominantemente sensorial, sendo o primeiro contato com a realidade marcado pela afetividade. À medida que cresce, ele necessita tanto do acolhimento e carinho materno quanto da exigência e firmeza paterna. Trata-se da complementaridade dos pais na formação socioafetiva de seus filhos, com o pai mais propenso a auxiliar o filho a enfrentar desafios e problemas, enquanto a mãe tende a acolher e confortar diante de dores e dificuldades que surgem ao longo da vida.

Uma análise mais recente (Hernández-Veloz, Gaeta-González e García-Gordillo, 2016) investiga a ligação entre fatores sociais e familiares como a configuração familiar e o grau de instrução dos progenitores; os elementos afetivos e motivacionais que impactam o avanço educacional dos jovens, especialmente a definição de metas acadêmicas e a predominância de um tipo específico de motivação (aprendizado ou desempenho) nelas. O estudo também sugere que os estudantes oriundos de famílias nucleares conseguem gerir suas emoções de forma mais eficaz e superam as metas de aprendizagem, em comparação com os estudantes de famílias monoparentais. Da mesma forma, o nível acadêmico da mãe está fortemente relacionado com os sentimentos positivos e os objetivos de aprendizagem dos filhos.

Uma entidade composta por genitores e filhos que residem juntos ou separados na mesma habitação, ou um conjunto de indivíduos conectados por laços sanguíneos que podem incluir parentes como tios, tias e primos, bem como todos os descendentes de um mesmo ascendente. (CHINOY, 2008, p.545)

Márquez Cervantes e Gaeta González (2016) ponderam sobre o papel parental na educação emocional e argumentam que os pais oferecem dois tipos de proteção na vida de seus filhos: Um para assegurar sua integridade física, suprimindo suas necessidades básicas como alimentação, vestuário, saúde, entre outras; e outro para resguardar sua estabilidade emocional, atendendo demandas afetivas, como sentir-se amado, admirado, respeitado, reconhecido, aceito etc. Dessa forma, afirmam que a educação emocional busca satisfazer essas necessidades e instruí-los a cultivar esses aspectos em suas próprias vidas. Daí a importância de os pais refletirem sobre sua interação pessoal com seus filhos, seu método de ensino, a forma como lidam com suas próprias emoções e como tendem a reagir às diversas respostas emocionais de terceiros.

O suporte teórico e prático evidencia a relevância do papel desempenhado pelo pai e pela mãe como figuras de influência no crescimento emocional de seus filhos, especialmente para auxiliá-los a adquirir maior confiança em si mesmos.

Paralelamente, indicam que a interação entre progenitores e descendentes, juntamente com a imposição de limites e a adoção de decisões responsáveis, são aspectos que demandam maior atenção.

Dentre outras contribuições fornecidas por essas pesquisas, destaca-se a ênfase na necessidade de os pais, enquanto principais orientadores do desenvolvimento familiar, reconhecerem

suas próprias emoções e trabalhem nelas para alcançar estabilidade emocional e uma vida plena para todos os membros da família.

É intrigante observar que os pais almejem que seus filhos tenham uma existência bem-sucedida, saudável e feliz, enquanto eles mesmos possuem dificuldades em criar um ambiente afetivo, encorajador e emocionalmente equilibrado.

À medida que a investigação científica sobre conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem avança rapidamente, cria-se a oportunidade de aprimorar práticas educativas mais eficazes.

No entanto, aproveitar esses progressos requer a integração de ideias provenientes de diversos campos - desde as ciências biológicas e neurociências até a psicologia, sociologia, ciências do desenvolvimento e da aprendizagem - e conectá-los ao conhecimento proveniente de abordagens educativas bem-sucedidas que estão emergindo.

Pino (2000, p. 128) destaca que os fenômenos emocionais moldam a essência do ser humano:

Os fenômenos emocionais representam a forma como os eventos impactam a natureza sensível do ser humano, desencadeando uma variedade de reações nuances que definem sua essência no mundo. Dentre esses eventos, as atitudes e reações daqueles semelhantes a ele são, sem dúvida, os mais significativos, conferindo às relações humanas um toque de intensidade. Nesse sentido, parece mais apropriado compreender o emocional como uma característica das relações humanas e das experiências que elas invocam (...). São as interações sociais, de fato, que marcam a existência humana, conferindo ao conjunto da realidade que compõe seu ambiente (objetos, locais, circunstâncias, etc.) um sentido emocional (idem, p. 130-131).

Os principais conceitos provenientes da ciência do aprendizado e desenvolvimento indicam que o cérebro e o desenvolvimento de habilidades e inteligências são maleáveis, e o desenvolvimento cerebral é um processo que depende da vivência, ativando as vias neurais que possibilitam novas formas de pensamento e desempenho. Com base nas experiências vivenciadas, o cérebro e as capacidades humanas expandem ao longo de todo o processo de desenvolvimento e em todas as esferas de desenvolvimento (físico, cognitivo, emocional) de maneiras interativas.

A influência em um domínio afeta diretamente outros domínios. Por exemplo, as emoções têm o poder de estimular ou obstruir o processo de aprendizagem. Os sentimentos e os ambientes sociais influenciam as conexões neurais que desempenham um papel crucial na atenção, concentração e memorização, bem como na aplicação e transferência de conhecimento. Entender como os processos de crescimento se desenrolam ao longo do tempo e interação em diversos ambientes pode resultar em projetos mais propícios aos espaços de ensino.

Adicionalmente, as trajetórias gerais de crescimento são moldadas pelas interações entre características singulares da criança e os cenários familiares, comunitários e escolares em que estão inseridas. Conseqüentemente, crianças apresentam necessidades e percursos individuais que demandam instrução e apoios personalizados para promover um desenvolvimento ótimo em habilidades, autoconfiança e motivação.

(...) O amor que embasa nossa abordagem pedagógica, entendido em seu sentido mais elevado, é não apenas um sentimento de alma nobre, mas também uma disposição, elevada e em harmonia com a Justiça Social, como uma estratégia política, compreendida igualmente em

sua importância para a sobrevivência do indivíduo, das pessoas e das nações. Seres humanos - e, portanto, cidadãos, incluindo os jovens cheios de esperança - são muito mais do que simplesmente carne, ossos, músculos, nervos e sangue. Eles amam e sofrem. Sonham, anseiam, constroem, enfrentam frustrações e, apesar de tudo, persistem, avançam... Eles merecem, para além das leis, respeito para que estas nunca se tornem privilégios obscuros e possam ser cumpridas em benefício de todos (...). (PERIOTTO, 2009, p.22)

Uma implicação fundamental para os professores é que esse sistema de desenvolvimento integrado e dinâmico atinge seu potencial máximo quando todos os elementos do ambiente educacional sustentam todas as facetas do desenvolvimento infantil. Isso requer uma abordagem profundamente interligada à prática que apoie integralmente a criança em ambientes escolares e salas de aula que operem de maneira coesa e consistente para construir relações sólidas e comunidades de aprendizado; promover o desenvolvimento social, emocional e cognitivo; e fornecer um sistema de apoio conforme necessário para um desenvolvimento saudável, conexões produtivas e progresso acadêmico. Essa abordagem holística deve estar intrinsecamente ligada aos contextos familiares e comunitários: estabelecendo parcerias sólidas e respeitadas para compreender e construir a partir das experiências das crianças.

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS QUE PERDURAM

Quando se explora o tema do ensino e aprendizagem no contexto escolar, refere-se a um processo distinto da maneira como se instrui e adquire conhecimento em casa, com a família ou amigos, no ambiente cotidiano, com brinquedos e meios de comunicação.

A instituição escolar adota uma abordagem específica e única para estruturar e propor cenários que favoreçam a assimilação de certos elementos culturais. O cerne da escola reside no ato de ensinar. Para que a aprendizagem se efetive, é imperativo um planejamento meticuloso, fundamentado no esforço conjunto dos educadores. Cada professor deve possuir competência profissional para garantir o domínio do conhecimento e das técnicas de instrução.

Caso o docente não detenha o conhecimento necessário, ele se verá incapaz de selecionar, ordenar e adequar o que será ensinado, resultando em uma falta de flexibilidade na escolha e implementação de abordagens eficazes para facilitar a aprendizagem em sala de aula. A metodologia de ensino adotada pelo professor reflete diretamente em sua abordagem ao ensino, revelando sua postura e atitude diante do processo educativo.

O professor que encara a educação como uma prática social, transformadora e democrática colabora com seus alunos para expandir o conhecimento, conectando os conteúdos de ensino à realidade, empregando métodos que garantam a efetiva assimilação. Consciente de que conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem estão interligados, sendo fruto de construção e interação, o professor prioriza conteúdos relevantes e introduz em sua prática em sala de aula

situações desafiadoras e problemáticas, prevendo interações entre os alunos e destes com o conhecimento.

É crucial salientar que a atuação docente pode ou não fomentar a aprendizagem dos estudantes. Ao reconhecer a importância de envolvê-los, estimular seus processos mentais, explorar todas as perspectivas e oportunidades de aprendizado, adaptar e renovar abordagens e compreender seu grupo de alunos com base em suas particularidades, o professor está promovendo a aprendizagem.

Modificar a prática não implica em abandonar de imediato tudo o que foi aprendido anteriormente. Novas abordagens não são implementadas da noite para o dia. Com frequência, o professor visualiza mudanças futuras, mas ainda replica em sala de aula o que experienciou como aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em princípios de crescimento infantil e em estudos de prevenção, uma nova onda de programas destinados ao desenvolvimento emocional e social está sendo implementada em inúmeras escolas. Os educadores contemporâneos possuem uma visão atualizada do que o senso comum sempre indicou: ao priorizar de forma consistente as competências emocionais e sociais dos alunos, há um incremento no desempenho acadêmico das crianças, uma redução nos comportamentos problemáticos e uma melhoria na qualidade dos relacionamentos em torno de cada indivíduo. Os estudantes se transformam em membros produtivos, responsáveis e engajados na comunidade, uma aspiração compartilhada por todos nós. Talvez a descoberta mais significativa seja a de que o ambiente de trabalho nas salas de aula e escolas, onde as habilidades sociais e emocionais são ativamente cultivadas, é tanto estimulante quanto gratificante. Ao permitir que a humanidade, a empatia e a natureza lúdica dos alunos (e de nós mesmos) floresçam,

Portanto, a educação emocional e social é frequentemente considerada como a peça que faltava, a parte essencial da missão educacional que, embora sempre tenha estado presente na mente de muitos professores, de alguma forma tinha escapado. Agora, o que antes era fugidio se tornou central, e as possibilidades para a reformulação do sistema educacional estão diante de nós.

A competência emocional e social representa a habilidade de entender, gerenciar e expressar os aspectos emocionais e sociais da vida de um indivíduo de modo a facilitar a gestão bem-sucedida dos desafios cotidianos, como aprender, estabelecer relacionamentos, resolver problemas do dia a dia e se adaptar às complexas demandas do crescimento e desenvolvimento. Isso inclui a consciência de si mesmo, o controle dos impulsos, a colaboração e o autocuidado, assim como o cuidado com os outros. A aprendizagem emocional e social é o processo pelo qual crianças e adultos adquirem as habilidades, atitudes e valores necessários para alcançar a competência emocional e social.

A educação emocional e social das crianças pode ser promovida por meio de uma variedade de iniciativas diversas, como instrução em sala de aula, atividades extracurriculares, um ambiente escolar solidário e o envolvimento em serviço comunitário.

REFERÊNCIAS

- BEECH, J. e MARCHESI, A. 2008. **Estando na escola, estudo sobre convivência**. Disponível em: <http://www.oei.es/valores2/EstarenaEscuela1.pdf>. Acesso em 4 set.2024.
- BERGER, K. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. Madrid: Médica Panamericana. 2016.
- BERKOWITZ, M. **Fundamentos da Educação Eficaz do Caráter. A educação do caráter na América Latina: desafios e oportunidades**. Universidade Austral, Campus Pilar (Argentina) 2018.
- BERNARD, B. **Resiliência: o que aprendemos**. São Francisco, CA: WestEd. 2004.
- CHINOY, Ely. **Sociedade: uma introdução à sociologia**. 20. ed São Paulo: Pensamento-cultrix, 2008.
- COSTA, Ana e FARIA, Luísa. **Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa**. Aná. Psicológica [online]. 2013, vol.31, n.4, pp. 407-424. ISSN 0870-8231. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v31n4/v31n4a07.pdf>. Acesso em 5 set. 2024.
- DELORS, Jackues. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LITICHEVER, L. **O que é regulamentado nas escolas hoje? Uma olhada nas prescrições dos regulamentos de coexistência**. Revista Ibero-americana de Educação. 2012.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org). **Walon e a Educação**. Edições Loyola, São Paulo, 2006.
- OSÓRIO, L. C. **Família hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Ed. Positivo, 2007.
- PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.) **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Unesp, 1999.
- PERIOTTO, S. **Manual da Pedagogia do Afeto e Pedagogia do Cidadão Ecumênico**. São Paulo: Editora Elevação, 2009.
- REGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli e ROCHA, Nívea Maria Fraga. **Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula**. 2009, vol.17, n.62, pp. 135-152. ISSN 0104-4036.
- RODRIGUEZ Fernández, T. & Linares Von Schmitterlow, C. 2002. **Ensinar e conviver: para uma educação dialógica**. Revista Eletrônica Interuniversitária de Formação de Professores. Disponível

em: <http://web.archive.org/web/20041216093815/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=210&docid=916>. Acesso em 5 set.2024.

SOLER, J., Aparicio, L, Díaz, O., Escolano & Rodríguez, A. (2016). **Inteligência Emocional e Bem-estar II**. Universidade San Jorge. Recuperado em 2018. Disponível em: C:/Users/kguzmanh/Downloads/Dialnet-InteligenciaEmocionalYBienestarII- 655308.pdf. Acesso em: 5 set.2024.

WINNICOTT, Donald. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

ESTRATÉGIAS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

STORYTELLING STRATEGIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



ANA CAROLINA GRACIOLI

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2011); Especialização em Alfabetização e Letramento (2015).

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo elucidar com a aquisição e apreensão das informações, o que se pode entender como processo de aprendizagem, se adquire através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos. O interesse ou curiosidade em aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional de exploração e transformação no ambiente em que vive, sendo dinâmico, e está em constante mutação, sempre em busca de novas relações e percepções para a aprendizagem. Contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita. A contação de histórias é uma das atividades mais antigas, transmitidas de geração para geração através de recursos gráficos ou orais, as mais diversas faixas etárias, sendo presente também na área de Educação. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Contação; História; Docente.

ABSTRACT

The aim of this article is to elucidate how the acquisition and apprehension of information, which can be understood as the learning process, is acquired through teaching techniques or even the simple acquisition of habits. Interest or curiosity in learning is an essential characteristic of the human psyche, because only it has the intentional character of exploring and transforming the environment in which it lives, and it is dynamic and constantly changing, always in search of new relationships and perceptions for learning. Telling stories and reciting verses are practices of human culture that predate the development of writing. Storytelling is one of the oldest activities, passed down from generation to generation through graphic or oral resources, to the most diverse age groups, and is also present in the field of education. The work presented here is based on readings and reflections on the literature on the subject.

Keywords: Storytelling; History; Teacher.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa conduz a uma reflexão sobre a importância da contação de histórias na construção do imaginário da criança que está cursando a Educação Infantil. A escolha deste tema remete as lembranças que tenho da minha própria infância e a relação afetiva e cognitiva com o ato de contar histórias, bem como, sua influência na construção do imaginário.

O ser humano surge no mundo potencialmente induzido a explorar e aprender, sendo mediado por estímulos externos e internos para o aprendizado, que se dá no meio social e temporal, de livre interação com o ambiente social onde o indivíduo convive, estimulando seus hábitos de interesses e valores.

Contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita. A contação de histórias é uma das atividades mais antigas, transmitidas de geração para geração através de recursos gráficos ou orais, as mais diversas faixas etárias, sendo presente também na área de Educação.

Assim, ouvir histórias não é uma questão que se restringe a ser alfabetizado ou não. É importante para qualquer faixa etária, tanto nos primeiros meses da primeira infância (ouvir a voz amada, escutar uma narrativa simples e curta) como para as crianças da Educação Infantil.

Diante deste contexto, o presente trabalho transcorre em busca da reflexão sobre a importância da contação de histórias, observando que esta atividade tende a influenciar a afetividade e proximidade da criança com o mundo oral e da escrita, incentivando a linguagem e o imaginário neste processo de aquisição cognitiva e afetiva. Desta forma, pretende-se entender que ler para uma criança promove o encontro da mesma com a leitura, possibilitando-lhe adquirir um modelo de leitor e desenvolver o prazer de ler e o valor pelo livro, evidenciando que nunca é cedo demais para contar histórias para as crianças. Os livros lúdicos, vistos nos dias atuais são de grande valor, cabendo ao professor supervisionar o conteúdo no qual as crianças têm acesso, levando em consideração crenças, valores e ensinamentos a serem transmitidos.

DESENVOLVIMENTO

A prática de contar histórias é um dos meios mais antigos de interação humana, usada como forma de transmitir conhecimentos de forma oral, estimulando a imaginação e a fantasia, compostas de diversos valores morais, disciplinas, além de desenvolver interesses pela leitura. É através desta prática que se pode ter um misto de aprender e viajar pelo plano real e imaginário, em que as palavras ganham significados ao se fundirem com o som da voz do narrador.

Para Coelho (1987), a literatura infantil é vista como arte, que representa o mundo por meio das palavras, numa junção entre a realidade e a imaginação, a qual não serve apenas como fonte de entretenimento, mas é um meio eficaz de transmitir informações e agir diretamente na formação leitora do aluno.

Durante muito tempo na história, as narrativas maravilhosas possuíam uma função diferente da que se conhece:

“A função das narrativas maravilhosas da tradição oral poderia ser apenas a de ajudar os habitantes de aldeias camponesas a atravessarem as longas noites de inverno. Os perigos do mundo, a crueldade, a morte, a fome, a violência dos homens e da natureza. Os contos populares pré-modernos talvez fossem pouco mais do que nomear os medos presentes nos corações de todos, adultos e crianças, que se reuniam em volta do fogo enquanto os lobos uivavam lá fora, o frio recrudescia e a fome era um espectro capaz de ceifar a vida dos mais frágeis, mês a mês” (CORSO, 2006, p. 16).

Neste contexto, observa-se que as rodas de histórias serviam como um momento de reunião social, sendo também um momento em que retratavam desafios e experiências da sobrevivência de seus antepassados, suas histórias pessoais e realidade sem filtros para faixas etárias e ouvintes que ali estivessem.



Fonte: <https://acervo.avozdaserra.com.br/noticias/o-papel-transformador-da-contacao-de-historias-na-educacao-infantil>. Acesso 12 set. 2024.

Segundo Leardini (2006), a contação de histórias, além de ser uma proposta do campo das letras, da educação e da antropologia, é uma atividade a qual envolve a comunicação humana. Por meio deste tipo de atividade, seres humanos adquirem percepções sócio culturais, as quais representam, dialogam e constroem costumes, tradições e valores capazes de estimular a formação da identidade de um cidadão em desenvolvimento. A partir disto, entende-se que a contação de histórias exige estímulos, os quais favorecem o imaginário e as emoções, despertando sensibilidade e enriquecimento da percepção do ouvinte.



Fonte: <http://malasportam.com.br/projetos/contacao-de-historias/>. Acesso 12 set. 2024.

Para Mainardes (2007), a prática da contação de histórias relaciona-se diretamente com a ludicidade infantil como ferramenta pedagógica, estando voltada principalmente ao afloramento da imaginação. Possui também a capacidade de despertar o gosto e o hábito pela leitura, além da

ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura; o conjunto de elementos referenciais que proporcionam o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil, imprescindíveis para a construção de sua identidade.

Mainardes (2007) afirma que a capacidade de imaginar permite que o ser humano crie uma habilidade de entendimento e compreensão de histórias fictícias, transmitindo informações a partir da mobilização do campo das emoções. Assim, contar uma história vai além de abrir um livro e simplesmente verbalizar seu texto, mas a concepção de que sua história contém um significado, cabendo ao narrador atentar-se em transformar o momento em uma experiência aconchegante e evolutiva, onde se possa não somente ouvir, mas também sentir o que é narrado.



Fonte: <https://conteudo.saraivaeducacao.com.br/infantojuvenil/contacao-de-historias/>. Acesso 12 set. 2024.

Contar histórias é uma experiência de interação. Constitui um relacionamento cordial entre a pessoa que conta e os que ouvem. A interação que se estabelece aproxima as pessoas envolvidas. O ver, sentir e ouvir são as primeiras disposições na memória das pessoas. As histórias devem ser contadas por e com prazer.

Ao narrar um conto maravilhoso, por exemplo, é muito importante conhecer e ser capaz de visualizar o cenário em que ele se desenvolve. Saber de onde vem a versão que se está narrando, mas, melhor ainda, é saber trabalhar, criativamente, com os elementos fornecidos pela narrativa e ser capaz de levar o público a se identificar e interessar-se por ela.

As histórias são importantes para o alimento da imaginação, favorecem a auto identificação, a aceitação das situações desagradáveis, ajudam a resolver conflitos, além de ter o propósito didático de inserir e despertar interesse pela prática de leitura, hábitos imprescindíveis para a formação de leitores “ensinar a criança a escutar, a pensar e a ver da imaginação” (ABRAMOVICH, 1989, p. 23).

Quando o professor lê os contos de fadas para as crianças, certamente está ajudando-as a recuperar a linguagem de seus sonhos para conversar com fadas e enfrentar gigantes. A história tem

um papel significativo na contribuição com a tolerância e o senso de justiça social, podendo criar novos rumos à imaginação, podendo ser eles bons ou ruins.

Para Malnardes (2007), contar histórias além de desenvolver a linguagem, apresenta o mundo da arte, atravessa os tempos, amplia o universo de significados e ainda proporciona um momento simples e único de conexão entre o mundo real e o imaginário. Elas estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, tais como a comparação, o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamento divergente ou convergente, as relações espaciais e temporais, abrindo espaço para o prazer de ler, compreender e fazer interpretações de si próprio.

Se a leitura for trabalhada de uma forma diferente nas escolas, transformando-a em momentos agradáveis, nutridos de motivação e curiosidade, ter-se-á uma prática transformadora e a leitura se tornará imprescindível. Desta forma, é imprescindível que o repertório das crianças seja sempre renovado e estimulado por momentos em que possam dialogar, possibilitando sempre novas reflexões, novas aprendizagens, possibilitando-lhes momentos em que possam comunicar-se e expor suas novas percepções do mundo que as cercam (ABRAMOVICH, 1989).

No espaço escolar o professor deve trabalhar as atividades com momentos de leituras, para incentivar os seus alunos a desenvolverem o gosto pelo ato de ler, despertando o interesse pelos textos literários em geral.

Para isso são necessárias estratégias adequadas para atingir esse objetivo, apresentando bons textos que possibilitem relação com a vida cotidiana dos seus educandos, com livros, boas técnicas de narração, histórias que levam o aluno a imaginar e entrar na história, enfim, é na fantasia do livro que a criança aos poucos percebe a relação entre fantasia e realidade, por meio do lúdico (RESENDE, 1997).

Ao contar histórias, o educador estabelece com o aluno um clima de cumplicidade, onde o cuidar e educar se fortificam através do ambiente lúdico e da história (PENNAC, 1993).

Segundo Bordini e Aguiar (1993), de acordo com o amadurecimento do ouvinte, e futuro leitor, verifica-se a manifestação de uma diferente motivação e interesse pela leitura em seus usos e funções, assim como do gênero literário. Por este motivo, a escola torna-se o lugar ideal para a promoção do hábito de leitura nas crianças, devendo então se preocupar em desenvolver estratégias para o ensino eficaz da leitura.

Para Villardi (1997), além de as histórias divertirem, elas atingem outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade, uma vez que, para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler e a sentir prazer na prática de leitura.

O trabalho com a leitura em sala de aula é apresentado por Solé (1998) em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. A autora observa o fato de que a maior parte das atividades escolares é voltada para avaliar a compreensão da leitura e não para o ensino de estratégias que formem o leitor competente.

Assim, ouvir histórias na infância é muito importante para a formação da criança, já que é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é compreender não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada história inspira o narrador a criar novas formas de explorar o mundo fantasioso contido naquele livro. Há diversos artifícios que ajudam a encantar o momento, além do comportamento gestual e visual, que deve ser bem aproveitado para envolver o ouvinte e despertar seu valor duradouro dentro dele. Seja em uma roda, seja por um contador experiente, todo tipo de contação carrega um convite de apaixonar-se pelo meio literário e descobrir-se como ser criativo e capaz de mergulhar em sua fantasia, desligando-se, pelo menos um momento, do nosso mundo real.

O espaço escolar é o lugar onde o aprendiz em letramento se apropria da escrita e da leitura. É, portanto, neste local que o aprendiz se depara com a leitura de modo dinâmico e concreto.

A leitura como meio de obtenção de conhecimento e cultura é uma maneira de tornar o ser humano mais crítico e criativo diante das situações que ocorrem no dia-a-dia. A leitura de ficção leva o leitor a mundos desconhecidos, pois estimula a imaginação. No caso da Literatura Infantil, este estímulo é ainda maior. Através da contação de histórias, as crianças criam seu próprio mundo e é sempre uma situação prazerosa ouvi-las, sejam elas lidas ou contadas pelo professor.

As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, otimizando o aprendizado, desenvolvendo a linguagem, bem como, incentivando o prazer pela leitura. Trabalha o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social, afetivo e exploram a cultura e a diversidade.

Assim, por meio da voz de um educador, familiar, ou qualquer outro adulto de prestígio, a lembrança de uma voz narradora torna-se raiz de fantasia e é dela que se despertam as habilidades necessárias para a ficção.

A contação de história serve como uma ponte entre o imaginário e o real, mas para isso é preciso um espaço adequado. É necessário também que o professor na hora da contação participe da história, imitando os personagens em tom de voz, uma hora sorrindo outra hora chorando.

E, é importante que o professor observe algumas características ao utilizar a contação de histórias considerando a organização do espaço, possibilitando as crianças o desenvolvimento de diversos papéis, bem como um espaço lúdico, permitindo à criança um momento de criação e interação.

Dessa forma é possível que os alunos viajem no mundo da imaginação e se familiarizem com os livros, além de interagir com os colegas de sala de aula. As estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura influenciam de modo a desenvolver o ambiente de leitura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

BERNARDINO, A. D.; SOUZA, L. O. de. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Educare et educare-revista de educação. São Paulo, v 06, nº12, p. 235-249, jul./dez.. Revista Educação, 2011. Disponível em: << <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/4643/4891>>>. Acesso em: 12 set. 2024.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura: a formação do Leitor - alternativas metodológicas**. 2ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

CERISARA, A. B. **A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural**. Campinas: Cadernos Cedes n. 35, pp.65-78., 1995.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil- Teoria, análise e didática**. -1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **A literatura infantil: história, teoria e análise e o conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no Divã**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FELIPE, J. **O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). Educação Infantil: Para que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

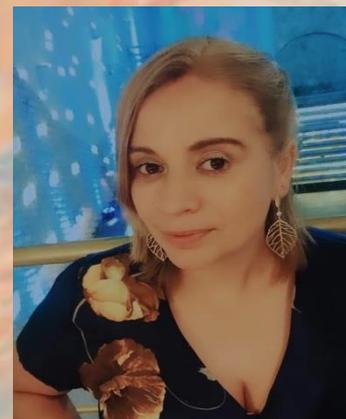
MACHADO, R. **Acordais - Fundamentos Teóricos -poéticos de Contar Histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MELO, C. F. V. **Narrativas infantis: estudo da agência da criança no contexto de uma creche universitária.** Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP) , 2010.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sóciohistórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

A NEUROCIÊNCIA E SEUS PRINCIPAIS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

NEUROSCIENCE AND ITS MAIN IMPACTS ON EDUCATION



ANDREIA DA SILVA MESQUITA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista (2009); Pós graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2016); em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial (2019); e em Neuropsicopedagogia Clínica (2023) pela Faculdade Dom Alberto; Professora de Ensino Fundamental I – no Município de São Bernado do Campo EMEB Marineida Meneghelli de Lucca do ano de 2014 a 2022, e no município de São Paulo na EMEF Péricles Eugênio da Silva Ramos, desde o ano de 2013.

RESUMO

O meio educacional está passando por diferentes transformações que geram grandes impactos na forma de ensinar e aprender. Quando falamos em educação, mais especificamente em aprendizagem, automaticamente falamos sobre os processos do cérebro. A cada situação nova que o aluno vive é um estímulo novo, é ativada a sinapse (ligações entre os neurônios por onde passam os estímulos). Ainda há muito que ser descoberto pelo cérebro, afinal ele é um órgão fantástico, mas já sabemos o quanto entendê-lo e usar o que é aprendido sobre ele é crucial no momento de aprender de qualquer ser humano. O estudo e uso disso em sala de aula, desde os primeiros anos é extremamente importante para o avanço da nossa sociedade. Portanto, as instituições, professores, pais, e até mesmo os alunos devem sofrer esses impactos modificando as formas de ensinar e aprender de acordo com as novas descobertas, para que cada vez mais todos tenham mais qualidade nas atividades exercidas.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência; Cérebro; Educação; Escola; Alunos; Professores; Ensino.

ABSTRACT

The educational environment is undergoing various transformations that are having a major impact on the way we teach and learn. When we talk about education, more specifically learning, we automatically talk about brain processes. Every new situation the student experiences is a new stimulus, the synapse is activated (connections between neurons through which stimuli pass). There is still a lot to be discovered about the brain, after all it is a fantastic organ, but we already know how crucial it is for any human being to understand it and use what is learned about it. The study and use of this in the classroom from the earliest years is extremely important for the advancement of our society. Therefore, institutions, teachers, parents, and even students must suffer these impacts by modifying the ways they teach and learn in accordance with new discoveries, so that everyone has more and more quality in the activities they carry out.

KEYWORDS: Neuroscience; Brain; Education; School; Students; Teachers; Teaching.

INTRODUÇÃO

A Neurociência é um estudo relacionado à medicina que entende do sistema nervoso. São muitas áreas que expandem por meio da Neurociência, são elas: biologia, anatomia, psicologia, pedagogia, tecnologia, filosofia, física, e diversas outras. Nada mais do que pesquisas de laboratórios que ajudam a entender a ferramenta mais poderosa, o cérebro. Entender essa máquina desde sua formação até o envelhecimento é um desafio para todas as áreas. Por meio desse artigo, o principal objetivo é trazer a Neurociência para a realidade em sala de aula, de forma que explique o porquê de sua importância. Instituições e educadores que trabalham por meio da Neurociência, estudando, entendendo e praticando, com toda a certeza geram processos mais inteligentes e eficazes de aprendizagem. Muitos educadores a entender o que acontece no cérebro quando ele obtém novas informações. Ao conhecer algo novo o ser humano entra em uma fase de aprendizado, que passando por ela ele entra na fase em que se torna um conhecimento para a vida. Indo um pouco mais fundo, o estudo da Neurociência está capacitando os educadores a conhecerem mais rapidamente os alunos com dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente auxiliá-los no caminho e melhorando os desempenhos.

O avanço da tecnologia e a facilidade que as crianças têm de se adaptarem a esse novo mundo faz com que a Neurociência tenha ainda mais trabalho por um lado e por outro certezas. É de extrema importância ligar a tecnologia as atividades escolares da forma correta para o melhor desenvolvimento. Faz anos que psicólogos estudam o desenvolvimento da mente infantil conforme

crece e aprende. É constante a observação em diferentes ciclos da infância para o entendimento dos comportamentos e habilidades. É importante deixar claro que os educadores são os líderes desse novo movimento e formato, e de fato precisam pesquisar sobre as atividades Neurológicas, porém não devem captar os ensinamentos como lei, é importante manter as experiências, complementando os estudos com a tecnologia na educação.

COMO A NEUROCIENCIA INFLUÊNCIA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A Neurociência é o estudo do sistema nervoso e está presente em diversas áreas como a biologia, engenharia, matemática, medicina, entre outras. Com isto percebe-se que desde o ensino cognitivo entramos em contato com a neurociência dentro do ensino. Pesquisas em universidades dos Estados Unidos oferecem programas de álgebra para ajudarem alunos aumentarem seus rendimentos em matemática. Os horários das aulas também são um grande influenciador na aprendizagem, principalmente de alunos na fase da adolescência. Sabendo que adolescentes precisam de mais descanso do que as outras faixas etárias, pesquisas mostram que suas capacidades cognitivas são menores no período da manhã e que se ocorressem alterações nos horários, mesmo que 30 minutos, já causaria um impacto enorme na atenção e humor dos jovens.

Horários espaçados ao invés de aulas de um único episódio fazem com que este aprendizado fique em uma capacidade baixa e mesmo que as pessoas acreditem que a repetição é a melhor maneira de aprender, estudos mostram que professores que colocam em prática maneiras diferenciadas as informações geram um resultado mais promissor. A neurociência mostra que apesar de nossos cérebros serem similares as formas de aprendizagem são personalizadas. Ferramentas de ensino são utilizadas pelos professores para que consigam desenvolver uma melhor aprendizagem para cada indivíduo.

Muitos estudantes sentem que após o período de férias tudo o que foi aprendido e desenvolvido em escolas foi esquecido. De fato, isto realmente acontece. Pesquisas mostram que pessoas que possuem o hábito de exercitar o cérebro de forma contínua possuem mais conexões e variedades de ligações neurais. Formas de manter o cérebro em constante aprendizado é, por exemplo, ler livros mais difíceis, resolver situações problemas, entre outras. Com isto, muitas escolas estão diminuindo o tempo de férias ou desenvolvendo atividades anuais para que os alunos passem menos tempo fora das escolas.

Existem os casos de jovens que possuem problemas de aprendizado devido a dislexia, por exemplo, e a neurociência ajuda estes alunos a identificarem intervenções que podem melhorar seus desempenhos. A diversão é uma das maneiras que os alunos conseguem absorver melhor o que lhes

é passado. O copo libera uma substância chamada dopamina que ajuda o cérebro a se lembrar dos fatos com mais agilidade devido a experiência satisfatória que ocorreu no momento.

Um estudo feito pela neurologista Judy Willis mostra que estudantes que trabalham em grupos experimentam um aumento na liberação de dopamina e isso conseqüentemente faz com que o aluno retenha as informações por um longo prazo. Segundo a pesquisadora, aprender em grupo pode reduzir a ansiedade dos estudantes.

O IMPACTO DO ESTUDO DO CÉREBRO E SUAS PARTICULARIDADES EM SALA DE AULA

As pesquisas avançam no sentido de compreender como o cérebro age para as novas aprendizagens apontando que é do cérebro que vem nossos sentimentos e que ao relacionarmos nossos sentimentos e sentidos aprendemos a sentir e a ver o mundo que nos cerca, e de como as intervenções e estímulos que recebemos cotidianamente através de nossos costumes e cultura serão determinantes para o desenvolvimento do cérebro que as emoções atingidas em determinadas situações em sala de aula levam o estudante a aprender determinados conteúdos e conceitos, nos levando a pensar que apesar de o professor proporcionar diferentes didáticas e metodologias são as emoções e sentimentos provocados nos estudantes que determinarão quais aprendizagem ocorrerão.

Por outro lado, Daniel Pink (2005), descreve que atualmente o cérebro precisa entender padrões e em sequência ser capacitado a criar novos modelos, trazendo outro viés para a discussão, apontando que o educador tem o papel de apresentar novas informações, entendendo como o aluno a receberá e guiando-o a novas perspectivas sobre o assunto que ele já terá em sua mente. Caine & Caine, 1990; Rice et al., 1996; Ramos, 2002, ensinam que as crianças desde cedo devem estudar uma segunda língua, assim como precisam ouvir músicas clássicas. Fazer com os educandos tenham hábitos diferentes, faz com que cresçam sem defasagem. A pesquisa em neurociência por si só não faz com que haja novos formatos na Educação, mas de acordo com Reynolds, 2000; Smilkstein, 2003, demonstra novas abordagens para o processo de aprendizagem que são mais eficientes do que outros.

É viável que o educador tenha compreensão do sistema nervoso, isso implicará em propostas de ensino mais apropriadas. Não que o professor deva exercer funções psicológicas em si, mas o professor poderá exercer atividades com motivações adequadas.

“[...]o conhecimento, por parte do educador, do neurodesenvolvimento permite a utilização de teorias e práticas pedagógicas que levem em conta a base

biológica e os mecanismos neurofuncionais, otimizando as capacidades do seu aluno. (OLIVEIRA,2011,p.26)

Um ponto importante em relação aos pontos da Neurociência na educação são os impactos que ela causa por meio de nossas ações e percepções. As emoções e interações sociais e ambientais têm se tornado cada vez mais importante para o desenvolvimento acadêmico.

Todo nosso comportamento, desde as mais simples às mais complexas funções, depende do sistema nervoso, e a palavra sistema é fundamental para a compreensão dos mecanismos pelos quais sensação, percepção, memória, movimento e ação, linguagem, pensamento, emoção resultam da fina, adequada e harmônica integração de toda a rede neuronal. (ANTUNHA, 2006, p. 53).

Na diversificação das aprendizagens, relações culturais e pessoais através da, literatura, brincadeiras, relação professor e aluno, colegas, refletem na criatividade, e no desenvolvimento integral do aluno, que depende de suas interações para a efetividade e sucesso de tais aprendizagens.

O ensino bem-sucedido provoca alteração nas funções cerebrais. Por certo, isto também depende da natureza do currículo, da capacidade do professor, do método de ensino, do contexto da sala de aula, e da família e comunidade. (BARTOSZECK, 2006, p.3)

É interessante considerar que esses aspectos estudados pela neurociência, quando se fortalecem e são trabalhados juntos,

agregam nas relações em salas de aula, tornando-as dinâmicas e abrindo a mente do aluno para receber novos conhecimentos até mais complexos de forma singular (ANTUNHA, 2006).

A Neurociência e a educação têm uma relação extremamente próxima, onde a aprendizagem acontece por meio das funções do cérebro, onde há um caminho por onde passam as informações, e fatores em sala de aula podem influenciar positivamente esses processos do cérebro.

A neurociência se constitui como a ciência de cérebro e a educação como a ciência do ensino e da aprendizagem e ambas têm uma relação de proximidade

porque o cérebro tem uma significância no processo de aprendizagem da pessoa. Verdadeiro, seria, também afirmar o inverso: que a aprendizagem interessa diretamente o cérebro (OLIVEIRA, 2011, p. 22)

Ainda sobre a ligação e impacto entre Neurociência e Educação Cosenza e Guerra (2011), descreve um pouco mais sobre o processo:

As estratégias pedagógicas promovidas pelo processo ensino aprendizagem aliadas às experiências de vida às quais o indivíduo é exposto, desencadeiam processos como a neuroplasticidade, modificando a estrutura cerebral de quem aprende. Tais modificações possibilitam o aparecimento de novos comportamentos, adquiridos pelo processo de aprendizagem. (COSENZA E GUERRA, 2011, p. 141)

É claro que os estudos Neurocientíficos geram uma relação muito forte com a Educação, e influenciam nos programas de aulas e na aprendizagem em um todo. É claro que a busca por esse conhecimento será contínua para sua eficácia, de acordo com Cury (1998), que deseja que as instituições se tornem cada vez melhores também. Mas fica claro que o muito que foi descoberto pode ser estudado e aplicado pelos professores, impactando gradualmente os alunos em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma percebemos que os estudos sobre a neurociências apesar de acontecerem desde o século XIX, mas serem reconhecidos com o nome propriamente dito mais recentemente já era estudado e apontado por Piaget e Vygostsky que estudavam sobre o desenvolvimento do cérebro, e de como a interação com o meio, reflete diretamente na aprendizagem dos estudantes, já previam fatores importantes que nos levaram a instrumentos atuais para medir a aprendizagem e compreender como elas acontecem, passando pela Zona de Desenvolvimento Real que traz o que os alunos já consolidaram para que o educador proponha seus objetivos os quais querem que os estudantes adquiram, ou seja a Zona do conhecimento Potencial, levando o professor como facilitador e mediador com suas estratégias e intervenções possibilitar que os educandos passem pela Zona de Conhecimento Proximal chegando ao seu objetivo final.

Com isso os estudos sobre a neurociência possibilitam que os educadores ampliem e reflitam sobre sua forma de ensino, nos quais promovem o aperfeiçoamento de suas metodologias e didáticas cotidianas ampliando a maneira em que transmite o conhecimento para cada aluno levando em conta suas individualidades, levando os educandos a reflexão e as aprendizagens significativas.

A área da Neurociências está diretamente ligada com a educação, pois as crianças são compostas por diversos aspectos tais como, familiares, sociais, culturais e biológicos e todos esses aspectos necessitam ser considerados no desenvolvimento dos estudantes. O amadurecimento do cérebro acontece de acordo com o crescimento do indivíduo e a educação precisa levar em conta o que a criança consegue aprender também de acordo com sua idade cronológica, de o quanto o cérebro está desenvolvido e é capaz de compreender, uma vez que quanto mais os anos vão passando e o cérebro amadurecendo, mais ele é capaz de lidar com questões maiores de memória, atenção e flexibilidade. Com isso o professor precisa pensar, qual é a fase em que os estudantes estão para pensar quais os tipos de atividades e aprendizagens serão mais adequados a estes estudantes.

No decorrer do tempo a forma com que as crianças adquirem suas aprendizagens vem se modificando, principalmente se levarmos em conta que o acesso as novas tecnologias que vem sendo cada vez mais democratizados e ampliados, trazendo novas perspectivas para o ensino aprendizagem. Com isso os educadores sem menosprezar seus conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, porém ampliando seus olhares para as mudanças temporais na educação devem se aprimorar para seguir as tendencias educacionais na anciã de atender as necessidades dos educandos atuais.

Um ambiente educacional favorável em que pais e responsáveis assumem sua responsabilidade na aprendizagem de seus filhos proporcionando acesso a leitura e atuando diretamente em suas aprendizagens vem sendo cada vez mais necessário, produzindo aprendizagens verdadeiramente significativa para os educandos, demonstrando que a participação de todos na vida escolar dos alunos proporciona maiores possibilidades de aprendizagens.

É necessário que os educadores ampliem seus conhecimentos para que possibilitem novas experiências, buscando tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, olhando para as individualidades dos estudantes e suas necessidades diferenciadas.

REFERÊNCIAS

ANTUNHA, Elsa L. G. **Brincadeiras infantis, funções cerebrais e alfabetização**, Rio de Janeiro, RJ, Wak Editora, 1ª ed, 2006. p. 51-73.

BARTOSZECK, A.B. **Neurociência na Educação**. 2006. Disponível em: <http://www.geocities.ws/flaviookb/neuroedu.pdf>. Acessado em: 10 mai. 2016

BRASIL, Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Brasília 2010**.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**, Brasília, 1998

CONSENZA, Ramon Moreira; e, GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011

HOUZEL, Suzana Herculano. **Neurociências na Educação**. Belo Horizonte, BH 2010.

OLIVEIRA, Vera B. **Desenvolvendo estratégias mentais via lúdico**. Ribeirão Preto, SP, 2005. p.135-145.

A SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, IMPACTOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO



THE MENTAL HEALTH OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS: CHALLENGES, IMPACTS AND COPING STRATEGIES

ANDRÉIA FARIAS DOS SANTOS ALVES

Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual "Júlio Mesquita Filho" (2005); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2013); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Venda Nova Imigrante - FAVENI (2017); Especialista em Ludopedagogia e Psicomotricidade pela Faculdade Venda Nova Imigrante - FAVENI (2017); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Conectada - FACONNECT - Conchas (2020); Especialista em Arte de Contar Histórias pela Faculdade Conectada - FACONNECT - Conchas (2020); Especialista em Educação Física Escolar e Educação Infantil pela Faculdade Conectada - FACONNECT - Conchas (2020); Professora na Escola Municipal Nair Musegante Lebrão - Educação Infantil.

RESUMO

Nos últimos anos, estudos têm apontado para um aumento significativo nos casos de estresse, ansiedade, depressão e outros transtornos mentais entre os profissionais da educação. Por essa razão, o objetivo deste artigo é mostrar os fatores que impactam a saúde mental dos professores de Educação Infantil, bem como as estratégias que eles utilizam para enfrentar os desafios emocionais e psicológicos. Como metodologia optou por uma revisão de literatura, a partir de dados publicados em livros, bem como artigos científicos, trabalho de conclusão de curso, entre outros. O trabalho dos professores que atuam na Educação Infantil é marcado por uma série de desafios que frequentemente levam a estados de ansiedade, depressão e estresse. A complexidade e a demanda emocional envolvidas no cuidado e na educação de crianças pequenas, somadas à precariedade das condições de trabalho e à falta de apoio institucional, contribuem significativamente para o adoecimento mental desses profissionais. Essa realidade evidencia a necessidade urgente de políticas públicas locais que promovam a saúde e previnam doenças entre os docentes da Educação Infantil. Para enfrentar esse desafio, é fundamental adotar um modelo de cuidado baseado na abordagem biopsicossocial, que leve em consideração não apenas os aspectos biológicos, mas também os fatores mentais e sociais que influenciam a saúde dos professores. Políticas públicas voltadas para esse público devem incluir programas de promoção da saúde mental, acesso a apoio psicológico, condições adequadas de trabalho, além de ações que visem à valorização e ao reconhecimento social desses profissionais. Essas iniciativas são essenciais para garantir que os professores da Educação Infantil possam exercer suas funções em um ambiente que favoreça o bem-estar e a saúde mental, contribuindo assim para uma educação de qualidade e para o

desenvolvimento integral das crianças. Além disso, o cuidado com a saúde dos docentes é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde o trabalho na educação é respeitado e valorizado.

Palavras-chave: Educação Infantil; Professor; Saúde Mental; Consequências e desafios.

ABSTRACT

In recent years, studies have pointed to a significant increase in cases of stress, anxiety, depression and other mental disorders among education professionals. For this reason, the aim of this article is to show the factors that impact on the mental health of Early Childhood Education teachers, as well as the strategies they use to cope with emotional and psychological challenges. The methodology used was a literature review, based on data published in books, as well as scientific articles, course completion papers, among others. The work of Early Childhood Education teachers is marked by a series of challenges that often lead to states of anxiety, depression and stress. The complexity and emotional demands involved in caring for and educating young children, coupled with precarious working conditions and a lack of institutional support, contribute significantly to the mental illness of these professionals. This reality highlights the urgent need for local public policies to promote health and prevent illness among early childhood education teachers. To meet this challenge, it is essential to adopt a care model based on the biopsychosocial approach, which takes into account not only biological aspects, but also the mental and social factors that influence teachers' health. Public policies aimed at this public should include mental health promotion programs, access to psychological support, adequate working conditions, as well as actions aimed at valuing and socially recognizing these professionals. These initiatives are essential to ensure that early childhood education teachers can carry out their duties in an environment that fosters well-being and mental health, thus contributing to quality education and the all-round development of children. Furthermore, caring for teachers' health is a crucial step towards building a fairer and more equitable society, where work in education is respected and valued.

Keywords: Early Childhood Education; Teacher; Mental Health; Consequences and challenges.

INTRODUÇÃO

À medida que homens e mulheres ingressam no mercado de trabalho, ele assume não apenas um caráter econômico, garantindo o sustento individual e familiar, mas também atua como um mediador de integração social. Isso ocorre tanto pelo seu papel na definição dos grupos socioeconômicos quanto pelo valor cultural que o trabalho pode proporcionar. Assim, o trabalho é essencial na constituição subjetiva das pessoas, pois está diretamente relacionado ao posicionamento social do indivíduo (HUEBRA *et al.*, 2018).

Quando realizado de maneira gratificante e em um ambiente saudável, o trabalho pode ser uma importante fonte de saúde. No entanto, sob condições negativas, as atividades laborais podem

impactar não apenas o corpo do trabalhador, mas também sua saúde mental, desencadeando processos psicopatológicos associados ao ambiente de trabalho (ARANTES; LOPES, 2019).

A Educação Infantil é uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, e os professores desempenham um papel fundamental nesse processo. No entanto, esses profissionais frequentemente enfrentam desafios significativos, como alta carga de trabalho, falta de recursos, e pressão para atender às demandas emocionais e educativas das crianças. Esses fatores podem impactar a saúde mental dos professores, afetando tanto seu bem-estar quanto a qualidade do ensino (CARDOSO; NUNES; MOURA, 2019).

Considerando que as alterações ocorridas no ambiente de trabalho afetaram os profissionais da educação diretamente, especialmente durante o período crítico desencadeado pela pandemia do COVID-19, cabe-nos questionar acerca da possível influência que o trabalho possa ter, de alguma forma, na saúde mental do trabalhador: Quais são os principais fatores que afetam a saúde mental dos professores de Educação Infantil, e como esses profissionais enfrentam os desafios emocionais e psicológicos no ambiente de trabalho?

O estresse relacionado ao trabalho tem sido alvo de inúmeras discussões no meio acadêmico e entre entidades governamentais, empresariais e sindicais. Isso deve ser de gravidade das consequências que o mesmo pode provocar. É importante destacar que o estresse experimentado durante as atividades laborais pode desencadear um desequilíbrio na relação indivíduo-trabalho, aumentando a probabilidade do surgimento de problemas físicos, psicológicos ou interpessoais nos profissionais afetados - contribuindo para o seu adoecimento em geral. Portanto, é crucial considerarmos como as demandas constantes da vida pessoal e profissional podem levar os trabalhadores a desenvolverem doenças clínicas importantes – especialmente aquelas ligadas às questões emocionais como por exemplo Burnout (BAPTISTA *et al.*, 2018).

Os sintomas podem ser físicos e psicológicos, como fadiga física e mental constante e excessiva, dificuldade de concentração no trabalho ou nas tarefas diárias, falta de energia para manter hábitos saudáveis, negatividade constante, dores musculares, isolamento, entre outros (FIGUEIROA *et al.*, 2019).

O propósito deste artigo é mostrar os fatores que impactam a saúde mental dos professores de Educação Infantil, bem como as estratégias que eles utilizam para enfrentar os desafios emocionais e psicológicos.

A saúde mental dos professores é um tema de grande relevância, pois influencia diretamente o ambiente escolar e o desenvolvimento das crianças. Entender os desafios enfrentados por esses profissionais e como eles lidam com o estresse pode ajudar a desenvolver políticas e práticas que promovam o bem-estar no ambiente educacional, beneficiando tanto os professores quanto os alunos.

Espera-se que os resultados apresentados neste estudo possam contribuir para a melhoria das condições de trabalho dos professores de Educação Infantil, fornecendo assim, informações que poderão servir como subsídios para a proposição e implementação de medidas necessárias para

melhoria do ambiente de trabalho, refletindo de forma positiva na saúde e bem-estar dos professores, e, por conseguinte, reduzir afastamentos, licenças ou desvio de função.

1 CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES

A saúde mental continua sendo um tema envolto em estigma em diversas sociedades ao redor do mundo. Esse estigma, frequentemente associado à desinformação e preconceito, impede que muitas pessoas busquem a ajuda de que necessitam, perpetuando o sofrimento silencioso e a marginalização de indivíduos com transtornos mentais. Apesar desse contexto desafiador, a relevância da saúde mental não pode ser subestimada. A Organização Mundial da Saúde (OMS) reconhece a importância de abordar essa questão e, ao longo dos anos, tem desenvolvido várias iniciativas para promover o bem-estar mental global e combater o estigma associado (GAINO *et al.*, 2018).

A Organização Mundial de Saúde – OMS, definiu amplamente saúde mental, sublinhando a sua dimensão positiva, como “o estado de bem-estar em que o indivíduo realiza as suas próprias capacidades, pode lidar com as tensões normais da vida, pode trabalhar produtivamente e é capaz de dar um contributo à sua comunidade” (GAINO *et al.*, 2018, p. 110). Por outro lado, facilmente se afere da definição de saúde concedida por esta organização, as ideias de que a saúde mental é parte integrante da saúde como um todo, mas também o facto de a saúde mental estar intimamente ligada à saúde física e ao comportamento.

Em relação à saúde mental no local de trabalho, a OMS declara que o trabalho é bom para a saúde mental, mas um ambiente de trabalho negativo pode levar a problemas de saúde mental, estimulando a utilização prejudicial de substâncias e/ou de álcool, o absentismo e a perda de produtividade. Contrariamente, os locais de trabalho que promovem a saúde mental e apoiam pessoas com distúrbios mentais são mais propensos a aumentar a produtividade e a beneficiar de ganhos económicos (GAINO *et al.*, 2018).

A OMS também enumera quais os fatores de risco para a saúde mental que podem estar presentes no ambiente de trabalho, desde logo: políticas de saúde e segurança inadequadas, más práticas de comunicação e gestão, participação limitada na tomada de decisões ou baixo controlo sobre a área de trabalho, baixos níveis de apoio aos colaboradores, horário de trabalho inflexível e tarefas pouco claras ou objetivos organizacionais – na sua essência, a existência destes objetivos é fundamental para a imagem da empresa enquanto potencial empregadora, mas também para a produtividade da mesma. No entanto, a forma como estes objetivos se concretiza ou como são postos em prática pode ser um fator de risco para a saúde dos trabalhadores (NUNES, 2017).

Junto à questão da saúde mental, torna-se inevitável abordar o tema da promoção da saúde no trabalho. O mundo do trabalho tem inerentes a si riscos que podem influenciar de forma negativa a segurança e saúde do trabalhador. Assim, por essa razão começou-se a perceber a urgência em

regular e, desta forma, proteger os trabalhadores de potenciais danos que o trabalho lhes pudesse causar. Não obstante, novas dificuldades surgiram quando se percebeu que o universo laboral está em constante evolução e mudança, dando origem a novos riscos e novas situações que requerem formas específicas de proteção. Referimo-nos, portanto, aos riscos psicossociais.

Nos últimos anos, foram realizadas diversas pesquisas no Brasil sobre a saúde mental dos professores (MARTINS; ARAÚJO; VIEIRA, 2018; SALES; FREITAS, 2018; MONTEIRO *et al.*, 2019). Esses estudos visam identificar os fatores que impactam as condições de bem-estar psicológico desses profissionais em diversos contextos educacionais. Mais recentemente, Deffaveri, Méa e Ferreira (2020) e Ramos *et al.* (2020) também se dedicaram ao tema por meio de suas investigações científicas.

Em termos gerais, a presença de dois tipos diferentes de fatores que impactam diretamente na saúde dos profissionais do ensino é apontada por Vieira, Gonçalves e Martins (2016): os primários e os secundários. Os fatores primários exercem uma influência direta sobre o trabalho docente, como a falta de recursos materiais e condições inadequadas de trabalho, a violência nas escolas e o esgotamento decorrente do acúmulo de exigências. Já os fatores secundários estão relacionados às mudanças no papel do docente e na função dos agentes tradicionais de socialização, como a transferência de responsabilidades da família e da sociedade para a escola, sem que esta esteja preparada para assumir tais funções, além do descaso e desrespeito pelo trabalho do professor. No entendimento de Silva (2017), esses fatores podem impactar negativamente a atuação dos docentes, resultando em sintomas físicos e emocionais, como frustração, diminuição da autoestima, esgotamento, estresse, depressão e baixa motivação.

A profissão docente é considerada uma das ocupações com alto risco de desgaste e adoecimento, com estudos apontando uma alta prevalência de transtornos mentais associados a diversos fatores e à sua relação com o afastamento do trabalho (CARLOTTO *et al.*, 2019).

Essa realidade se reflete nas regiões do país, em diferentes proporções, assumindo dimensões alarmantes que persistem ao longo do tempo, com sinais claros de agravamento. Esses problemas comprometem a ação educativa, interferindo diretamente na relação entre professor e aluno e afetando a qualidade de vida dos docentes em outras esferas sociais (FERREIRA-COSTA; PEDRO-SILVA, 2019). Considerando as repercussões do adoecimento mental na prática pedagógica, o estudo de Andrade (2012) evidenciou a associação de fatores como planejamento, relação professor-aluno e avaliação, demonstrando que esses elementos não se isolam e não são imunes aos impactos negativos na saúde dos docentes.

As preocupações com a saúde dos professores indicam que os problemas de saúde que afetam essa categoria estão intimamente ligados ao tipo de trabalho exercido, especialmente por envolver a formação de outros indivíduos. Outros fatores incluem o excesso de trabalho, as condições precárias de trabalho, a perda de autonomia, a sobrecarga burocrática, o contexto social e econômico da categoria e as condições de vida dos alunos. Nesse contexto, é importante destacar que cada nível de ensino e até mesmo as diferentes redes de ensino podem apresentar condições e características

de trabalho distintas, o que pode resultar em demandas e adoecimentos mentais variados (PENAFIEL; SILVA; ZIBETTI, 2019).

No caso da Educação Infantil, Vieira, Gonçalves e Martins (2016), afirmam que as demandas de trabalho, o volume de atividades, a precariedade das condições em muitas escolas municipais, a diversidade e a complexidade das questões em sala de aula, além da expectativa social de excelência, podem estar na origem das queixas e do adoecimento dos docentes. É perceptível que a maioria dos profissionais que atuam na educação são mulheres. Nesse sentido, os autores sugerem que as professoras da Educação Infantil talvez sejam as mais sobrecarregadas, devido à necessidade de atenção e cuidado que as crianças pequenas exigem. A predominância de mulheres na Educação Infantil pode ser atribuída à questão de gênero, historicamente imbricada no magistério, e ao fato de que a educação infantil tem suas raízes em um modelo assistencialista e compensatório, sempre associado ao cuidado.

Além disso, parece haver uma expectativa de que essas profissionais adotem uma visão da criança como sujeito histórico, social e biológico. Penafiel, Silva e Zibetti (2019) afirmam que as professoras da Educação Infantil devem ser polivalentes, capazes de realizar todas as atividades necessárias para o atendimento das crianças e a articulação dos conteúdos para o desenvolvimento de projetos, além de identificar as necessidades básicas dessa faixa etária.

O cotidiano profissional pode influenciar a saúde daqueles que atuam na Educação Infantil, pois existem diversos fatores que podem se tornar fontes de estresse. Quando vivenciados de forma contínua, esses estressores podem levar o professor a experimentar um sentimento de mal-estar no exercício da docência. Os fatores de estresse na docência variam conforme o contexto de trabalho de cada professor, incluindo, por exemplo, a falta de estrutura nas creches e pré-escolas, a superlotação de turmas e a formação insuficiente desses profissionais, entre outros (PESSANHA; CORRÊA, 2015).

O processo de saúde e doença entre os docentes pode estar diretamente relacionado à sua atividade e às condições em que ela é realizada, considerando que a presença desses determinantes afeta o bem-estar físico e mental, e, conseqüentemente, a qualidade de vida dos professores. O adoecimento dos profissionais pode levar a disfunções e à queda no desempenho profissional, resultando em estresse físico e emocional. Como consequência, o trabalhador precisará dedicar tempo e recursos financeiros à sua recuperação, ou serão utilizados recursos públicos para oferecer tratamento e apoio financeiro a um trabalhador que se tornou momentânea ou permanentemente improdutivo (FERNANDES; VANDENBERGUE, 2018).

As condições de trabalho estão previstas no art. 206 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a valorização dos profissionais do ensino por meio da implantação de planos de carreira, piso salarial e ingresso na docência via concurso de provas e títulos. Posteriormente, essa regulamentação foi alterada pela Emenda Constitucional nº 53/2006, que reforçou a valorização dos profissionais da educação das redes públicas, assegurando planos de carreira e ingresso exclusivamente por meio de concurso de provas e títulos (CIRILO, 2012).

Essas determinações foram resultado de lutas e embates políticos ao longo dos últimos anos, envolvendo diferentes segmentos da sociedade civil (WEBER, 2015). Além de focar nas questões docentes, as políticas educacionais também se dedicaram a ampliar o acesso à educação básica, através de financiamento e estratégias de apoio estudantil (GOMES; NUNES; PÁDUA, 2019). Contudo, conforme apontam esses autores, as condições concretas para o exercício da profissão, especialmente no que diz respeito à adequação dos espaços escolares e à oferta de materiais e equipamentos necessários para a prática docente, ainda representam um desafio em muitas escolas de educação básica no Brasil.

No cenário nacional, as mudanças na organização do trabalho docente, junto com as novas exigências e competências requeridas, trouxeram uma sobrecarga adicional para os professores. Isso inclui o aumento do volume de trabalho, a precariedade das condições de ensino, a diversidade e complexidade das situações enfrentadas em sala de aula, e a pressão social por excelência no desempenho. Muitas responsabilidades foram impostas aos professores, extrapolando seus interesses e carga horária, enquanto esses profissionais têm sido excluídos das decisões institucionais, sendo vistos apenas como executores de propostas elaboradas por outros. Esse modelo atual tem reduzido o tempo disponível para que os professores realizem seu trabalho, atualizem-se profissionalmente e desfrutem de lazer e convívio social (CRUZ *et al.*, 2010).

Estudos de Barros e Gradela (2017) indicaram que a sobrecarga de trabalho fragiliza a saúde dos professores, tornando-os mais suscetíveis ao adoecimento. Isso se deve, em parte, à falta de uma legislação educacional que oriente desde a formação inicial sobre a importância do cuidado com a voz, dos fatores psicológicos e da conduta física, uma vez que as matrizes curriculares acadêmicas atualmente pouco contemplam a promoção da saúde docente.

Considerando os docentes da educação infantil, os resultados de estudos realizados por Vieira, Gonçalves e Martins (2016) sugerem que essa categoria, em termos de saúde, parece contrariar a ideia de que o trabalho é um elemento essencial para que as pessoas se sintam úteis e importantes – um sentimento saudável de pertencimento e contribuição para a sociedade, que deveria ser central em uma profissão como a educação. A ausência desse sentimento é um dos fatores que contribuem para o “mal-estar docente”, o qual, em combinação com questões individuais, organizacionais e sociais, afeta a saúde, o desempenho e a satisfação dos professores.

A complexidade do trabalho docente e a variedade de responsabilidades atribuídas aos professores fazem com que diversos discursos interfiram na sua prática. Nessa dinâmica, os profissionais podem internalizar as responsabilidades e dificuldades encontradas diariamente nas escolas, e ao não atingirem os objetivos esperados, sofrem com o sentimento de fracasso. Ao não compartilharem essas responsabilidades e os desafios, o professor acaba se exaurindo, silenciando e adoecendo, acreditando ser o único responsável por problemas como a falta de aprendizado, a violência e a pobreza (VIEIRA; GONÇALVES; MARTINS, 2016).

2 A SAÚDE DO PROFESSOR E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os profissionais da educação possuem um papel crucial no desenvolvimento social e produtivo, uma vez que estão diretamente engajados em fornecer as necessidades educacionais para aprimorar o aprendizado dos alunos. Entretanto, há diversos professores comprometidos com essa carreira que apresentam sintomas de problemas físicos e psicológicos diagnosticáveis e evidentes, mas cujas causas muitas vezes permanecem obscuras (CRUZ *et al.*, 2010).

Profissionais nessa linha de trabalho são mais vulneráveis a distúrbios psicossociais no local de trabalho, que, quando combinados com problemas de saúde física, como lesões por esforço repetitivo (LER), podem intensificar a exaustão profissional. Entre os principais distúrbios psicossociais relacionados ao ensino estão neuroses, ansiedade intensa, distúrbios do sono, depressão, fadiga psicológica e sintomas de Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), juntamente com a síndrome de Burnout (CRUZ *et al.*, 2010). Esses problemas de saúde não afetam apenas o bem-estar do professor, mas também têm uma influência direta na qualidade da educação e no ambiente de aprendizagem - particularmente na Educação Infantil, onde as demandas emocionais e físicas são significativamente maiores.

Em uma pesquisa realizada por Vedovato e Monteiro (2008) com 258 professores de escolas estaduais de São Paulo, foi constatado que a maioria desses profissionais apresentava estilos de vida precários e enfrentava diversos problemas de saúde, incluindo transtornos musculoesqueléticos, respiratórios e mentais. A pesquisa revelou ainda que 96,5% dos professores consideravam o trabalho na escola estressante, e esse fator parecia estar relacionado ao surgimento de transtornos mentais em 20,9% dos participantes. Além disso, 74,1% dos professores afetados faziam uso de medicamentos antidepressivos.

Os prejuízos enfrentados pelos profissionais da educação podem impactar tanto sua saúde emocional quanto sua vida profissional. Segundo Carlotto *et al.* (2019), as frustrações emocionais podem levar a problemas como insônia, hipertensão, úlceras, abuso de álcool e medicamentos, agravando questões familiares e sociais. No âmbito profissional, os docentes podem sofrer com dificuldades no planejamento das aulas, perda de criatividade e entusiasmo, baixa tolerância à frustração, sentimentos de hostilidade e autodepreciação, além de arrependimento e desejo de abandonar a carreira.

Conforme destacado por Monteiro *et al.* (2019), uma pesquisa realizada pelo Sinpro/RS, com o objetivo de traçar o perfil dos professores do ensino privado no Rio Grande do Sul, também revelou preocupantes questões de saúde. O estudo mostrou que 45,8% dos professores relatavam o estresse como um dos principais sintomas vivenciados, seguido por problemas de coluna (29,8%) e vocais (29,4%). Além disso, 83% dos docentes indicaram que costumam trabalhar mesmo estando doentes.

Dentre os vários acometimentos psíquicos, o estresse se destaca, podendo ser classificado como “positivo” ou “negativo”. Goulart Júnior e Lipp (2008) afirmam que o estresse negativo ocorre quando as capacidades de adaptação do indivíduo são insuficientes, levando-o a evitar situações

difíceis. Em sua forma positiva, o estresse permite que o indivíduo enfrente desafios de maneira mais estimulada e eficiente.

Entretanto, quando o estresse se torna um distúrbio, ele pode ter consequências graves não apenas na vida pessoal do profissional, mas também no contexto social. Para educadores, isso é especialmente preocupante, pois o bem-estar dos alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos, depende do equilíbrio e saúde mental do professor (RICARDO; AMARAL; HOBOLD, 2018).

Nesse contexto, fatores como o intenso envolvimento emocional com os problemas dos alunos, a desvalorização social do trabalho docente, a falta de motivação, a pressão por desempenho, as relações interpessoais insatisfatórias, o grande número de alunos por turma, a falta de tempo para descanso e lazer, e as longas jornadas de trabalho podem gerar repercussões negativas na saúde mental, emocional e física dos professores (DIEHL; MARIN, 2016).

Observando o cenário de alta prevalência de adoecimento psíquico entre os professores, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) já classificava a docência como uma atividade de risco desde 1981. Os professores compõem a segunda categoria profissional mais afetada por doenças ocupacionais em nível mundial (BORBA *et al.*, 2015). Em estudos realizados por Tostes *et al.* (2018), foi encontrado que 75,27% dos docentes apresentavam Distúrbio Psíquico Menor (DPM), uma taxa muito superior à estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS), que é de cerca de 30%, e também mais elevada do que em outras pesquisas realizadas com professores e outras populações.

Essa situação preocupante reflete-se no cotidiano dos professores, que muitas vezes se mostram desmotivados ou enfrentando problemas de saúde, o que compromete o desempenho pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem. As exigências de eficácia tanto na atividade docente quanto na vida pessoal exigem mais tempo e habilidades dos professores, contribuindo para o desgaste (BARROS; GRADELA, 2017). Esse conjunto de situações exerce uma grande influência no trabalho docente e na qualidade de vida, originando questões complexas que podem levar ao afastamento do professor da sala de aula.

Quando a escola se torna uma fonte constante de frustração para o docente, as consequências tendem a ser negativas. A frustração diante da impossibilidade de atingir metas ou objetivos pessoais pode gerar estresse e outros comportamentos negativos, como agressividade, fuga, esquiva (faltas, absenteísmo, doenças), persistência em respostas ineficazes, desvio de atenção e compromisso, negação dos fatos, mudanças constantes de planos de ação e estratégias, falta de adesão ao projeto pedagógico, crítica destrutiva e oposição injustificada. Embora o sofrimento seja uma condição natural do ser humano, as formas de sofrimento variam conforme o ambiente profissional em que o professor está inserido e as experiências vividas (PESSANHA; CORRÊA, 2015).

Nos estudos realizados por Cardoso, Nunes e Moura (2019), os autores afirmam que uma sociedade que não se preocupa com a saúde dos seus professores não pode exigir deles um trabalho de qualidade. Em um ambiente de trabalho onde fatores que propiciam o adoecimento físico e mental estão presentes, é impossível desenvolver um trabalho de excelência. Essa questão é crucial a ser

considerada na elaboração de políticas públicas que busquem uma educação verdadeiramente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saúde mental é um aspecto essencial e inseparável da saúde, portanto deve receber a mesma valorização que o cuidado com a saúde física. Diante das mudanças no mundo do trabalho atualmente, torna-se crucial investir regularmente na promoção da saúde mental em paralelo à prevenção dos riscos ocupacionais capazes de afetar tanto o bem-estar físico como psicológico dos profissionais.

Os resultados obtidos com o desenvolvimento deste trabalho mostraram que diversos fatores contribuem para o desgaste mental, emocional e físico dos professores. O intenso envolvimento emocional com os problemas dos alunos é um dos principais fatores, pois muitas vezes os docentes se sentem responsáveis por questões que vão além do âmbito escolar. A desvalorização social do trabalho docente agrava ainda mais essa situação, levando à falta de reconhecimento e respeito, o que, por sua vez, afeta a motivação dos professores. A pressão constante por desempenho e resultados também exerce um impacto significativo, gerando altos níveis de estresse.

Também foram evidenciados que, as relações interpessoais insatisfatórias dentro do ambiente escolar, seja com colegas, alunos ou a administração, criam um clima de trabalho desfavorável. O grande número de alunos por turma é outro desafio, dificultando a atenção individualizada e aumentando a carga de trabalho. A falta de tempo para descanso e lazer, aliada às longas jornadas de trabalho, impede que os professores recuperem suas energias, levando ao esgotamento físico e mental.

A combinação de todos esses fatores pode levar a graves consequências para a saúde dos professores, incluindo estresse psicológico, ansiedade e depressão. Tais condições afetam não só sua qualidade de vida como também seu desempenho profissional. Portanto, é urgente uma abordagem integrada e multidisciplinar que enfrente os obstáculos enfrentados pelos professores da educação infantil com ênfase na promoção da saúde mental e melhoria das condições laborais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.J.S. Saúde, professor/a! Do perfil do adoecimento docente às repercussões na prática pedagógica. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 5, n. 1, p. 200-201, jan./jun. 2012.

ARANTES, A.E.S.; LOPES, S.R.A. Sintomatologia depressiva em docentes e suas possíveis consequências no tocante à qualidade de vida. *Rev. Psicol. Saúde e Debate*, v. 5, N. 2, p. 24-42, 2019.

BAPTISTA, A.T.P. *et al.* Adoecimento de trabalhadores de enfermagem no contexto hospitalar. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 26, p. e31170, nov./2018.

BARROS, C.A.F.S.; GRADELA, A. Condições de trabalho docente na rede pública de ensino: os principais fatores determinantes para o afastamento da atividade docente. **REVASF**, Petrolina-PE, vol. 7, n.13, p. 75-87, ago./ 2017.

BORBA, B.M.R. *et al.* Síndrome de Burnout em professores: estudo comparativo entre o ensino público e privado. **Psicol Argum.**, v. 33, n. 80, p. 270-281, jan./abr. 2015.

CARDOSO, J.S.; NUNES, C.P.; MOURA, J.S. Adoecimento docente: uma breve análise da saúde de professores do município de Medeiros Neto/BA. **Revista Teias**, v. 20, n. 57, abr./jun. 2019.

CARLOTTO, M.S. *et al.* Prevalência de afastamentos por transtornos mentais e do comportamento relacionados ao trabalho em professores. **Revista PSI UNISC**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 1, p.19-32, jan./jun. 2019.

CIRILO, P.R. **As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais**. 2012. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação - UFMG/FaE. Belo Horizonte-MG, 2012.

CRUZ, R.M. *et al.* Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 4, p. 147-160, jul./2010.

DEFFAVERI, M.; MÉA, C.P.D.; FERREIRA, V.R.T. Sintomas de ansiedade e estresse em professores de Educação Básica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 813-827, jul./set. 2020.

DIEHL, L.; MARIN, A.H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez./2016.

FERNANDES, G.C.P.S.; VANDENBERGUE, L. O estresse, o professor e o trabalho docente. **Revista Labor**, Fortaleza-CE, v. 01, n. 19, p. 75-86, jan./jul. 2018.

FERREIRA-COSTA, R.Q.; PEDRO-SILVA, N. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, e20160143, 2019.

FIGUEIROA, G.B. *et al.* Síndrome de Burnout entre profissionais de um serviço de atendimento móvel de urgência do Paraná. **Cogitare Enfermagem**, v. 24, p. e61917, 2019.

FREIRE, L.M.B. O serviço social e a saúde do trabalhador diante da reestruturação produtiva nas empresas. In: MOTA, A.E. (Org.). **A Nova Fábrica de Consensos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GAINO, L.V. *et al.* O conceito de saúde mental para profissionais de saúde: um estudo transversal e qualitativo. **SMAD - Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.**, v. 14, n. 2, p. 108-116, abr./jun. 2018.

GOMES, V.A.F.M.; NUNES, C.M.F.; PÁDUA, K.C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do Ensino Fundamental I. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019.

GOULART JÚNIOR, E.; LIPP, M.E.N. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 847-857, out./dez. 2008.

HUEBRA, P.M. *et al.* Condições de saúde mental e física do trabalhador. **Anais...** III Jornada de Iniciação Científica, IV Seminário Científico da FACIG. 2018.

LIMA, L.T.; GONÇALVES, V.M.; CARDOSO, J.A. O meio ambiente do trabalho e a saúde do trabalhador: desafios à efetivação da dignidade humana. **Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano**, 1(1): 57-73, 2018.

MARTINS, M.F.D.; ARAUJO, T.M.; VIEIRA, J.S. Trabalho docente e saúde das professoras da Educação Infantil. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 01–22, 2019.

MONTEIRO, J.K. *et al.* Distúrbios Psiquiátricos Menores e Fatores Associados em Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul/Brasil. **Revista Contextos Clínicos**, v. 12, n. 3, p. 843-862, set./dez. 2019.

NUNES, A.M. Direito à Saúde em Portugal: Delimitação Jurídica do Serviço Nacional de Saúde. **Direitos Fundamentais & Justiça**; Belo Horizonte, v. 1, n. 37, p. 17-34, jul./dez. 2017.

PENAFIEL, K.J.Q.; SILVA, C.A.; ZIBETTI, M.L.T. Reflexões de professoras de educação infantil sobre a condição feminina na docência. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 3, p. 65-86, set./dez. 2019.

PESSANHA, Q.P.L.; CORRÊA, C.Q. Estresse docente na Educação Infantil: um estudo sobre professores de creches públicas de uma cidade do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis-SC, v. 17, n. 32, p. 240-263, jul./dez 2015.

RAMOS, L.S. *et al.* O ambiente escolar incapaz de assegurar a saúde mental do professor: uma revisão literária. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. Sup. 49:e3416, 2020.

RICARDO, A.J.F.; AMARAL, A.D.; HOBOLD, M.S. Estresse em professoras de um centro de Educação Infantil. **Revista Labor**, Fortaleza-CE, v. 01, n. 20, jul./dez. 2018.

SALES, L.O.; FREITAS, M.C.S. A experiência com o adoecimento na docência: um estudo com professoras do município de São Miguel das Matas, Bahia, Brasil. **Journal Of Education**, v. 6, n. 2, p. 65-81, 2018.

SILVA, A.S. **Bem-estar na docência**: estratégias de enfrentamento dos docentes de uma escola pública no combate ao mal-estar docente. 2017. 90f. Dissertação (Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social), Universidade de Cruz Alta. Cruz Alta-RS, 2017.

TOSTES, M.V. *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde Debate**, v. 42, n. 116, jan./mar. 2018.

VIEIRA, J.S.; GONÇALVES, V.B.; MARTINS, M.F.D. Trabalho docente e saúde das professoras de Educação Infantil de Pelotas, Rio Grande do Sul. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 2, p. 559-574, maio/ago. 2016.

WEBER, S. O plano Nacional de Educação e a valorização docente: Confluência do debate Nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set./dez. 2015.

O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES

PSYCHOPEDAGOGICAL WORK WITH STORYTELLING: RELEVANT CONSIDERATIONS



ANDRESA DOBLADO FERRACIOLI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2011), Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faconnet (2023)

RESUMO

A escrita deste artigo aborda o papel que a contação de história desperta na criança disseminando emoções e sentimentos. Há ampliação contínua do vocabulário, além de permitir entrar em um universo que irá se apropriando aos poucos: o universo letrado. As histórias estão presentes em todos os espaços, independente da faixa etária e da classe social. Apesar dos avanços tecnológicos a narrativa oral ainda existe e resiste seduzindo desde a criança até o adulto. Desta forma, uma alternativa para motivar as crianças e despertar o interesse pelas histórias é trazer para estes momentos temas que permeiam o ambiente que elas circulam. O presente artigo foi escrito partindo das reflexões sobre as referências bibliográficas levantadas acerca do tema.

Palavras-chave: Cotidiano; Contação; História.

ABSTRACT

This article deals with the role that storytelling plays in spreading emotions and feelings in children. There is a continuous expansion of vocabulary, as well as allowing them to enter a universe that they will gradually appropriate: the literate universe. Stories are present in all spaces, regardless of age group or social class. Despite technological advances, oral storytelling still exists and endures, seducing children and adults alike. Therefore, an alternative to motivate children and awaken

their interest in stories is to bring in themes that permeate their environment. This article was written based on reflections on the bibliographical references collected on the subject.

Keywords: Everyday life; Storytelling; History.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo abordar o papel da contação de histórias do trabalho psicopedagógico e a preocupação da sociedade com a formação de leitores busca estratégias para tornar prazeroso o gosto pela leitura e como tornar significativo este processo na vida da criança.

O ser humano surge no mundo potencialmente induzido a explorar e aprender, sendo mediado por estímulos externos e internos para o aprendizado, que se dá no meio social e temporal, de livre interação com o ambiente social onde o indivíduo convive, estimulando seus hábitos de interesses e valores.

Contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita. A contação de histórias é uma das atividades mais antigas, transmitidas de geração para geração por meio de recursos gráficos ou orais, as mais diversas faixas etárias, sendo presente também na área de Educação.

Ouvir histórias não é uma questão que se restringe a ser alfabetizado ou não. É importante para qualquer faixa etária, tanto nos primeiros meses da primeira infância (ouvir a voz amada, escutar uma narrativa simples e curta) como para as crianças da Educação Infantil.

E, por meio da contação é possível despertar o interesse pelos livros. Pois, ao contar uma história, a linguagem oral se mistura à escrita, sendo um conteúdo fundamental no processo de formação de um leitor.

As histórias estão presentes em todos os espaços, independente da faixa etária e da classe social. Apesar dos avanços tecnológicos a narrativa oral ainda existe e resiste seduzindo desde a criança até o adulto.

Desta forma, uma alternativa para motivar as crianças e despertar o interesse pelas histórias é trazer para estes momentos temas que permeiam o ambiente que elas circulam.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Abramovich (1989), ao narrar uma história, desenvolvem-se novas relações com as situações vividas e experienciadas, dando-lhes um papel significativo na contribuição com a tolerância e o senso de justiça social, podendo criar novos rumos à imaginação, e, por meio das histórias clássicas de contos de fadas, é possível que a criança experimente estados afetivos diferente daqueles que a realidade pode lhe proporcionar, pois nelas, a fantasia, o universo maravilhoso sempre parte de uma situação real, concreta, proporcionando reflexões sobre como lidar com emoções que qualquer criança já viveu.

Constata-se assim que a contação de histórias apresenta mecanismos para enfrentar os problemas de uma maneira saudável e criativa, levando a criança a um mundo maravilhoso onde os processos vivenciados pelos personagens e suas aventuras são repletas de significados. A criança sente isso, entrando no mundo da história, num mundo de esperança, opções e possibilidades: opções sobre o que fazer diante de um grande obstáculo, possibilidades e soluções criativas para a superação dos problemas e como lidar com as emoções.

Ademais, a Psicopedagogia procura entender como se dá a aprendizagem humana, e elabora estratégias para resolver as dificuldades da mesma com intuito de apontar caminhos que propiciem o sucesso para toda a comunidade escolar.

Cada criança tem um ritmo diferente de aprendizagem e sofre influência do meio em que ela está inserida. Para que este ambiente seja favorável à aprendizagem deve-se trabalhar a autoestima, a confiança, o respeito mútuo e a valorização do aluno. E, neste contexto o psicopedagogo intervém utilizando alternativas e ferramentas que viabilizem o processo de aprendizagem.



Fonte: <http://projetoabelha.com.br/?p=3993>. Acesso em: 27 ago. 2024.

No âmbito da educação infantil, entre os procedimentos que o psicopedagogo pode utilizar, ressalta-se a contação de histórias.

Assim, este recurso é eficaz para auxiliar as crianças a resolverem os conflitos e expressarem os sentimentos que podem ser os causadores das dificuldades de aprendizagens apresentados pelas crianças. No enredo das histórias as crianças podem se identificar com situações que elas estejam passando naquele instante e encontrar respostas para os seus questionamentos.

Sendo assim trabalhar com a contação de histórias na educação infantil como recurso psicopedagógico é de acordo com o autor:

Suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões como (como as personagens fizeram...). É uma probabilidade de descobrir o mundo imerso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada um a seu modo). (ABRAMOVICH, 1997, p.17)

As histórias possuem uma magia que permitem a abordagem de assuntos que inquietam as crianças. É possível penetrar com sutileza na esfera emocional e encorajá-las a falar espontaneamente de seus sentimentos. Pois de acordo com Sunderland,

O psicopedagogo deve planejar as histórias com elementos que prendam a atenção da criança despertando sua curiosidade e estimulando a imaginação, o que é muito bem ilustrado na citação abaixo.

Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 2002, p.11).

Na mesma direção Bettelheim (2002) indica que uma estratégia benéfica para as crianças é a utilização dos contos de fadas nos momentos de narração, pois de acordo com o autor:

É na fase da infância que a criança mais fantasia. Sendo este o momento oportuno para o Psicopedagogo trabalhar com histórias, indicando-lhe a posição que ela está e apontando caminhos para solucionar os conflitos.

Além de desenvolver a imaginação, a observação, a linguagem oral e escrita, o prazer pela arte, a habilidade de dar lógica aos acontecimentos, ela também incentiva o interesse pela leitura.



Fonte: <https://ndc.notredamecampinas.com.br/contacao-de-historias/>. Acesso em: 27 ago. 2024.

As crianças não possuem maturidade psicológica para lidar com situações adversas. As suas funções afetivas, cognitivas e emocionais ainda estão em desenvolvimento. Ela ainda não compreende o significado de sua vida.

Mas, por meio das histórias o psicopedagogo pode auxiliá-la nesta difícil tarefa, mostrando-lhe o melhor meio para canalizar essas informações. As histórias atuam no psiquismo porque se assemelham com as experiências cotidianas.

Elas evidenciam as dificuldades ou alegrias comuns aos seres humanos, por isso histórias que permeiam o universo infantil como: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Rapunzel, Cinderela, o Lobo Mau, o Patinho Feio, etc...

Apontam hipóteses e possibilidades de sucesso sobre os problemas existenciais e auxiliam no processo de construção da personalidade. Elas são eficazes contra angústias e temores da infância.



Fonte: <https://barcelonasuperficies.com.br/blog/contacao-de-historias/>. Acesso em: 27 ago. 2024.

Estas narrativas apresentam um mundo mágico no qual os personagens vivenciam problemas ligados à realidade, tais como carência afetiva, pobreza, situações familiares como a perda da mãe e a inserção da madrasta.

O final feliz destas histórias age no inconsciente da criança e gradativamente ela percebe a possibilidade de resolver os conflitos interiores.

O ato de contar histórias é um processo interativo e aproxima os sujeitos envolvidos. Ela resgata a qualidade das relações humanas, tornando as pessoas mais sociáveis.

Da mesma forma que o Psicopedagogo conta as histórias ele também pode ouvir as histórias contadas pelas crianças. As histórias trabalham com as emoções, e esta particularidade, permite que a criança baixe a guarda e fale dos seus sentimentos com uma surpreendente riqueza. É difícil para a criança falar sobre suas dificuldades utilizando a linguagem cotidiana.

Sendo assim, a linguagem do pensamento (metáfora, imagens e histórias) estimulam a imaginação, a fantasia e a criatividade inerente à criança possibilitando que ela expresse os seus temores e angústias com naturalidade.

A história permite que a criança expresse os muitos significados e sentimentos envolvidos numa experiência que teve, todos ao mesmo tempo. A história

captura, portanto, um quadro mais completo da realidade perceptual da criança. Ela transmite muito mais informações, ao contrário de expressões literais reducionistas como: “Estou zangado” ou “Estou chateado”. Quando se trata de expressar sentimentos, as palavras escondem, enquanto a história revela. (SUNDERLAND, 2005 p. 53).

A narrativa que sucede ao Era uma vez... Estabelece um diálogo entre a história literária e as histórias humanas apresentando a criança novas possibilidades e soluções criativas para superar problemas aparentemente insuperáveis.

Este recurso educacional amplia a visão do mundo e a aquisição de conhecimento e significados culturais. A criança consegue exteriorizar os seus fantasmas quando se transporta para o mundo fantástico das histórias.

A história atua no campo emocional, é o momento em que a criança revela o que está no seu interior é um momento fantástico, mágico, é uma porta que se abre para um mundo colorido, com diversas pontes seguras, possibilitando a travessia sobre pântanos tenebrosos que assolam a alma humana.

Assim, quando a criança tem a oportunidade de passear por este mundo mágico ela se encontra com o seu ser psicológico e emocional, ela vivencia situações por meio do imaginário que a prepara para enfrentar os fantasmas que permeiam o universo infantil, além de agregar elementos que se constituem essenciais na sua formação cognitiva, social e psicológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de contar histórias é um dos meios mais antigos de interação humana, usada como forma de transmitir conhecimentos de forma oral, estimulando a imaginação e a fantasia, compostas de diversos valores morais, disciplinas, além de desenvolver interesses pela leitura. É por meio desta prática que se pode ter um misto de aprender e viajar pelo plano real e imaginário, em que as palavras ganham significados ao se fundirem com o som da voz do narrador.

A educação infantil é direito de todos e para fornecer qualificação para o trabalho é necessário incentivar o hábito pela leitura, para que desde crianças possa aumentar as possibilidades de comunicação e expressão, conhecendo vários gêneros textuais, tendo maior facilidade na leitura e escrita na vida adulta.

Quando as crianças enfrentam situações difíceis e não conseguem trabalhar os sentimentos elas apresentam sintomas como, (crueldade, comportamento agressivo, dificuldade de aprendizagem, enurese noturna, medo de separações, falta de concentração, comportamento incontrolável, hiperatividade, etc...), estas manifestações ocorrem por que elas ainda não possuem recursos interiores para processar e digerir sozinhas seus sentimentos inquietantes.

E, estes fatores interferem diretamente no processo de aprendizagem. Neste momento é primordial a ajuda de um adulto que consiga olhar a situação da criança por meio de um olhar criterioso, é se colocar no lugar da criança para entendê-la.

Ademais, neste contexto a atuação do Psicopedagogo é fundamental para auxiliá-la a transpor a barreira que a impede de se comunicar e expor os conflitos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo; Scipione, 1995. Scipione, 1995.
- ALMEIDA, S. V. de; LARA, Â. M. de B. **A educação infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais**. Revista HISTEDBR. On-line. Campinas, 2005. Disponível em: WWW.histedbr.fae.unicamp.br/art10_17pdf Acesso em 28 ago. 2024.
- ASFOE. **Associação Fluminense de Orientadores Educacionais**. Disponível em: <http://www.asfoe.com.br/php/>. Acesso em 28 ago. 2024.
- BARROSO, J. **O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p.11-32.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16a ed. A. Caetano, trad. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 4024/61
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9394/96
- _____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- _____. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1 Ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLLARES, S. **Novas conquistas do pedagogo: a orientação educacional na área sócio econômica**. In Anais do 1. / Congresso Internacional de Pedagogia Social da UNOESTE. Mar/2006.
- DALBOSCO, C. A. **Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

FARIA, A. L. G. de. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, Marina Silveira (org.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, N. S. C. **A educação como mediação e a totalidade do trabalho pedagógico.** In: RANGEL, Mary (Org.). Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 25-40.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000. FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, W. et al. **Baú do Professor.** Belo Horizonte: Fapi, 2003.

GREGORIN Filho, J. N. **Literatura infantil: múltipla linguagem na formação de leitores.** São Paulo: Melhoramento, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática.** Goiana: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Que destino os educadores darão à Pedagogia?** In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia: ciência da educação? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.127-158.

MACHADO, A. M. **Balaio: livros e leituras.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

MARTINS, J. do P. **Princípios e métodos da orientação educacional.** 2 ed. São Paulo; Atlas, 1984.

MILET, R.M.L. **Uma orientação que ultrapassa os muros da escola.** Revista Ande n. 10, 1987

NÓVOA, A. **Pedagogia – a terceira margem do rio.** Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2020.

PIMENTA. S. G. **O pedagogo na escola pública.** S. Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SME/DOT. **Orientação normativa nº 01/2013: Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares** – Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME/ DOT, 2014.

SUNDERLAND, M. **O valor terapêutico de contar histórias.** São Paulo: Editora Cultrix, 2005.

TAHAN, M. **A arte de ler e contar histórias.** Rio de Janeiro: Conquista 1966.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

CULTURA NA PERIFERIA: PROJETO CIRCUITO SPCINE NO CEU JAÇANÃ

CULTURE ON THE OUTSKIRTS: CIRCUITO SPCINE PROJECT AT CEU JAÇANÃ



ANDREZA PEREIRA RODRIGUES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSan – Centro Universitário (2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – POSL – na EMEF Cássio da Costa Vidigal

RESUMO

Neste artigo vamos abordar a importância do projeto Circuito Spcine dentro do CEU (Centro Unificado de Educação) neste caso na unidade Jaçanã, política pública cultural que tem como objetivo levar sessões de cinema gratuitas para a periferia. O cinema é um importante veículo de comunicação ao qual podemos retratar os aspectos culturais, históricos, literários e políticos. Na periferia, o cinema pode ser visto como uma ferramenta complementar para o ensino em sala de aula, em diferentes faixas etárias, passando pelo ensino infantil, fundamental e médio. O cinema no seu contexto histórico traduz na maioria das vezes a realidade vivenciada, principalmente quando se trata da política, economia de um país é de grande relevância para o processo de crescimento intelectual a população.

Palavras-chave: Cinema; Cultura; Educação;

ABSTRACT

In this article we will discuss the importance of the Circuito Spcine project within the CEU (Unified Education Center), in this case in the Jaçanã unit, a cultural public policy that aims to bring free film sessions to the periphery. Cinema is an important vehicle of communication through which we can portray cultural, historical, literary and political aspects. In the periphery, cinema can be seen as a complementary tool for teaching in the classroom, in different age groups, from kindergarten to primary and secondary school. Cinema in its historical context most often translates the reality

experienced, especially when it comes to the politics and economy of a country, and is of great relevance to the process of intellectual growth of the population.

Keywords: Cinema; Culture; Education;

INTRODUÇÃO

A Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo (SMC) organizava com orçamento mínimo, e de forma esparsa ao longo do ano, um número pequeno de editais públicos, que pouco ajudavam as produtoras a realizarem suas obras cinematográficas. Além dos editais para o audiovisual, também realizava a gestão, através de instituições e centros culturais, de algumas salas de exibição, como na Galeria Olido e o Centro Cultural São Paulo, mas não havia uma concepção planejada de programação que pudesse dar conta de uma ação com unidade de pensamento nas propostas realizadas. (CUCIO, 2018 p. 2487)

Apesar da cidade de São Paulo figurar entre um dos maiores produtores de audiovisual do Brasil, os investimentos por aqui sempre foram escassos. Somente no ano de 2013, durante a gestão do prefeito Fernando Haddad (2013-2016) (fig.1), que tinha como meta desenvolver várias ações voltadas para aparatos culturais na cidade é que este projeto saiu do papel, em conjunto com os governos estaduais e federais.

Oficialmente o projeto surgiu em março de 2014 vinculado à Secretaria Municipal de Cultura (SMC), “[...] surge com o foco de atuar nas três vertentes principais da cadeia produtiva do audiovisual, o desenvolvimento, a produção e a exibição. (CUCIO, 2018 P.2489)”. Um destes projetos era levar filmes gratuitos para os paulistanos nas salas de cinema dentro dos Centros Culturais da cidade. Surgia assim o Circuito Spcine.



Figura 1: Prefeito Fernando Haddad na inauguração do projeto no CEU Jaçanã Foto: Adilson Francelino da Silva, 2016

Uma pesquisa encomendada pela SMC à empresa J. Leiva (2014), mostrou que 10% da população paulistana nunca foi ao cinema. Ao considerar a renda, o percentual sobe para 30% nas

classes D e E. Logo, o projeto Circuito Spcine incorporou as “15 CEUs (Centros Unificados de Educação) conforme veremos a seguir com entrada gratuita, é considerada a maior rede de salas públicas de cinema do Brasil e uma das mais importantes da América Latina. (CIRCUITO SPCINE, 2021)”.

Ainda de acordo com o site, o projeto surgiu de um quadro de exclusão socioeconômico, sendo a distância e o preço como fator relevante, tendo em vista que os centros culturais e salas de cinemas estão localizados nas regiões centrais, em shopping e em bairros de maior poder aquisitivo. Vamos conhecer um pouco mais sobre o projeto.

O PROJETO SPCINE

No início de 2013 a Secretaria Municipal de Cultura conclui outra pesquisa, realizada sobre o panorama do setor cultural e nos dados referentes acesso à cultura na cidade, essa demonstrava que somente 30% da população das classes mais baixas D e E teriam ido ao cinema uma vez na vida no estado de São Paulo. “Um dado bem relevante em termos de acesso à cultura e bens culturais se pensarmos que a maior parte da população da cidade se encontra nas periferias.

Ainda de acordo com a (ANCINE, 2013) “essa pesquisa determinou os rumos do projeto Spcine pois o projeto atenderia este público, assim para se tornar uma política pública para a cidade teria que mexer com esse dado de exclusão.”

O projeto que explora o setor de exibição cinematográfica, privilegiando não somente o produtor ou a produção do audiovisual, mas da mesma maneira aquele que assiste e consome. Dessa forma o projeto alcança a cidade como um todo e não apenas um setor específico, é um projeto relativamente fácil e pouco custoso de ser implantado, pois conta com espaços da própria prefeitura da cidade, não sendo necessário a construção de novas salas de cinema, apenas a adaptação técnica para a exibição dos filmes e a concentração da programação dos espaços públicos municipais pela Spcine. (CUCIO,2020, p. 30 e 31)

Conforme já mencionado, a princípio os espaços municipais pensados para o projeto somavam-se apenas cinco salas no total, duas salas no Centro Cultural Vergueiro, uma sala na Galeria Olido, uma na biblioteca Roberto Santos e outra no Centro Cultural Cidade Tiradentes. Desses cinco espaços apenas o Centro Cultural Cidade Tiradentes não se localizava dentro do centro expandido da cidade, o que, conseqüentemente, incapacitava o projeto a ter o impacto e grandeza prometida. (SPCINE,2021)

Cucio (2020 p. 39) afirma que para atingir o público estimado, “[...] seria necessária a utilização dos Centros Educacionais Unificados (CEU) que continham dentro de suas estruturas auditórios capazes de receber confortavelmente uma quantidade grande de público. [...], lembrando que os CEUs estão em diversas regiões da cidade de São Paulo, inclusive nas regiões mais periféricas onde esta população não tem acesso a bens culturais.

Portanto, podemos afirmar que:

Com a inclusão do CEU O Circuito Spcine se torna o maior complexo de salas de exibição de cinema público da América Latina. O formato de uma rede de salas que comporta vinte espaços de exibição espalhados pela cidade de São Paulo, sendo cinco em centros culturais e quinze em CEUs, As salas estão localizadas em 17 das 32 subprefeituras da cidade, sendo seis na zona leste (CEUs São Rafael, Aricanduva, Quinta do Sol, Parque Veredas, Jambeiro e Centro de Formação Cultural Cidade Tiradentes), quatro na zona norte (CEUs Jaçanã, Perus, Vila Atlântica e Paz), seis na zona sul (CEUs Meninos, Três Lagos, Caminho do Mar, Feitiço da Vila, Vila do Sol e sala Roberto Santos), uma na zona oeste (CEU Butantã) e três no centro (Galeria Olido e as duas salas do Centro Cultural São Paulo), que em conjunto atingem a capacidade de 5.986 lugares. (SPCINE, 2021)

CIRCUITO SPCINE NO CEU JAÇANÃ

O projeto Spcine no CEU (Centro Unificado de Educação) Jaçanã, surgiu em março de 2016, no dia da inauguração esteve presente o então prefeito Fernando Haddad (fig.2), a sala tem capacidade para 222 lugares (fig.3), conforme entrevista realizada com o senhor Carlos Vitor coordenador do projeto nesta unidade.



Figura 2: Prefeito Fernando Haddad e sua esposa na primeira sessão de cinema do CEU Jaçanã. Foto: Adilson Francelino da Silva, 2016.

Em entrevista com o coordenador de difusão do Circuito Spcine, Dílson Neto ele informou que a divulgação das sessões é feita pelo site e a programação também é enviada para a imprensa toda semana. Outra ação feita pelos funcionários das salas dos CEUs é a distribuição de panfletos e o envio do programa para as pessoas cadastradas na lista de transmissão do WhatsApp.



Figura 3: Primeira Sessão de cinema no CEU Jaçanã. Foto: Adilson Francelino da Silva, 2016 6 Entrevista feita com Dilson Neto no dia 01/12/2021.

O coordenador apontou que a programação é feita semanalmente, às segundas-feiras, como em todo o circuito exibidor. Os filmes são selecionados a partir de alguns critérios, como o desempenho comercial, a compatibilidade com cada uma de nossas salas e o potencial de impacto. Além disso, os filmes precisam ser recentes, estando ainda em cartaz nos outros circuitos. Nos CEUs, sempre temos um filme infantil na primeira sessão do dia, para atender às demandas das escolas de cada região, mas sempre com espaço para receber a população local. Uma vez selecionados os filmes, negociamos os valores de licenciamento e as condições de programação diretamente com as distribuidoras. Também abrimos espaço para produtores independentes exibirem seus filmes, especialmente se são realizadores locais. Nesses casos, costumamos pedir que as sessões contenham a presença de equipe e/ou elenco, para atrair mais pessoas e contribuir para a formação de público.

Segundo Neto, “são priorizadas produções nacionais e infantis (fig.4), tendo em vista que quinze das vinte salas do Circuito Spcine se localizam em CEUs onde coexistem escolas públicas municipais. As escolas municipais iniciam o sistema educativo na pré-escola e terminam no 9º ano do ensino fundamental, abarcando crianças e jovens dos 2 até os 15 anos de idade. As escolas fornecem um enorme público potencial que poderia ser facilmente explorado, já que este frequenta o espaço diariamente, podendo servir de fonte para se alcançar um público maior.”



Figura 4: Primeira sessão de Cinema do CEU Jaçanã. Foto: Adilson Francelino da Silva, 2016

Conforme dados do site SPCINE “a programação das salas nos CEUs contempla três faixas de sessões diárias, dividindo-se geralmente em um primeiro horário das 14hs e 15hs, uma segunda faixa das 17hs e 18hs, e uma terceira sessão que acontece das 19hs e 20hs.”

OUTRAS SALAS DE CINEMA GRATUITAS EM SÃO PAULO

A cidade de São Paulo conta com outras salas gratuitas de cinema como conta abaixo, conforme informações da Página Guia da Semana, que mostra atividades culturais gratuitas na cidade de São Paulo, assim estimulando ainda mais a população a se aproximar da cultura. Vale lembrar que durante o período de pandemia esses espaços podem ter seus horários de funcionamento alterados.

- O **Cinemário** é um projeto da Biblioteca Mário de Andrade que exhibe filmes gratuitos em São Paulo. Cada mês é dedicado a uma temática e o espaço também costuma participar da Mostra Internacional de Cinema. Endereço: Rua da Consolação, 94 – Consolação.
- A **Matilha Cultural**, um centro cultural independente e sem fins lucrativos localizado na República, também exhibe filmes gratuitamente. O Cine Matilha Cultural nasceu com o objetivo de levar à população filmes e documentários de relevância socioambiental. Endereço: Rua Rêgo Freitas, 542 – República.
- O **CINUSP** nasceu com o objetivo de disseminar a cultura cinematográfica e estimular a pesquisa e o conhecimento. O espaço fica na Cidade Universitária, é aberto ao público em geral e tem uma programação variada, geralmente promovendo mostras temáticas por mês. A sala funciona de segunda a sexta sempre às 16h e às 19h, exceto nos feriados. Endereço: Colmeias - Favo 04 - Rua do Anfiteatro, 181 - Cidade Universitária.

- O **Centro Cultural Banco do Brasil**, no centro da cidade, tem uma intensa programação relacionada a teatro, artes visuais, música e cinema! Com entrada gratuita, a sala de cinema costuma participar de mostras e exibir filmes inéditos. Endereço: Rua Álvares Penteado, 112 – Centro.
- A **Cinemateca Brasileira** é uma instituição responsável pela produção audiovisual do nosso país desde 1940. Em sua sede, se desenvolvem atividades que visam à difusão e a restauração de seu acervo, um dos maiores da América Latina. É claro que sala de cinema não poderia faltar! O espaço costuma promover mostras com filmes de países diversos ou exibições de filmes famosos seguidas por debate. Endereço: Largo Senador Raul Cardoso, 207 - Vila Clementino. Esse espaço encontra-se hoje permanentemente fechado.
- **Cine Segall** - Instalado na antiga residência do artista Lasar Segall, projetada em 1932 pelo arquiteto Gregori Warchavchik, o Museu Lasar Segall possui um acervo com cerca de três mil trabalhos do artista doados por seus filhos e possui uma sala de cinema. O Cine Segall teve papel importante durante a ditadura, exibindo filmes proibidos pela censura, e acabou de passar uma modernização. Endereço: Rua Berta, 111 - Vila Mariana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, identificamos a importância do projeto Circuito Spcine, que é oferecido às comunidades mais vulneráveis através dos CEUS, o acesso a este aparato cultural aborda várias temáticas e em diferentes perspectivas, que contribuem com a inclusão dessa população ao acesso à cultura.

Segundo a professora e pesquisadora Sandra Haddad em entrevista ao projeto Cinema vai à escola (2009) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo:

Utilizando como prática educativa pelo professor, o cinema possibilita sensibilizar o aluno, o a realizar uma reflexão e leitura crítica do mundo e a apropriação, como sujeito produtor e transformador da realidade.” (TOZZI e DANTAS, 2009 p.74)

Cucio (2020 p. 44) faz um apontamento importante sobre o CEU:

[...] Para que se torne um local de convívio e passagem é preciso que se forneça uma grade de programação regular, com sessões sempre nos mesmos dias e horários para que as pessoas se acostumem com a presença de um entretenimento que está sendo oferecido. Mesmo que ela não saiba qual filme que será exibido, terá a certeza de que alguma sessão está sendo realizada, ou seja, haverá oferta cultural e convívio social, podendo encontrar amigos, consumir produtos ou apenas passear no local.

A falta de acesso da grande maioria da população a cultura, afeta o conhecimento e a leitura de mundo. Portanto, frequentar uma sala de cinema é uma forma de aprendermos a socializar dentro deste espaço. Podemos afirmar que os filmes são uma expressão complexa de arte, são capazes de retratar uma sociedade, desenvolver conhecimentos intrapessoais e trazer ao grande público os contextos históricos.

Concordamos que o Circuito Spcine é um projeto que deu certo e acrescentou muito para as comunidades onde ele foi inserido, mas precisa de uma ampla divulgação. Além das listas de transmissão pelo aplicativo WhatsApp, o projeto precisaria ser divulgado no comércio local, nas escolas pública e privadas e em outros equipamentos de serviço público, ampliando o número de espectadores no projeto. A população das periferias precisa que projetos de incentivo à cultura e educação, para que possa diminuir a desigualdade social e a exclusão.

REFERÊNCIAS

ANCINE (Agência Nacional do Cinema Brasileiro). **Informe de Mercado: Segmentos de salas de exibição – Informe anual preliminar 2017.** Disponível em: https://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/repositorio/pdf/informe_exibicao_2013.pdf Acesso out. 2021.

CIRCUITO SPCINE. **Programação das salas.** Disponível em: <http://www.circuitospcine.com.br/sobre-o-circuito-spcine/> Acesso em 08/2021.

CUCIO, Bruno. Dois anos do circuito Spcine – a rede de salas públicas de exibição na cidade de São Paulo, In **Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 27º, 2018, São Paulo. Anais do 27º Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.2487-2495. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro.CUCIO_Bruno.pdf. Acesso out. 2021.

CUCIO, Bruno Gonçalves Simões. **O Circuito SPCine (2016-2018): uma análise da política cultural nas salas de exibição audiovisual da rede pública.** Dissertação – Instituto de Artes /IA UNESP São Paulo, 2020. 150 f. Disponível em: 13 https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/202346/cucio_bgs_me_ia.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso jan. 2022.

LEIVA, João. **Cultura SP: Hábitos culturais dos paulistas**. São Paulo: Tuva Editora, 2014.

Disponível em: http://www.pesquisasp.com.br/downloads/livro_cultura_em_sp.pdf Acesso out. 2021.

SPCINE. Disponível em: <http://spcine.com.br/> Acesso em: 08/2021.

TOZZI, Devanil; DANTAS, Eva Margareth. **Caderno de cinema do professor três: Secretaria da Educação**. Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo: FDE, 2009.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: O QUE SABEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

EMOTIONAL INTELLIGENCE: WHAT EARLY CHILDHOOD TEACHERS KNOW



ANNA PAULA MOTA TEIXEIRA MEZABARBA ALVES

Graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário de Barra Mansa (2003); Especialista em Metodologias do Ensino das Ciências Biológicas pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2009); Professora de Ensino Fundamental II – Ciências – na EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro.

RESUMO

Este trabalho pretende constar a realidade sobre o conhecimento dos professores da educação infantil sobre inteligência emocional, dada a sua importância na vida do ser humano, principalmente na faixa etária de 0 a 5 anos. O trabalho trata-se de um estudo teórico sobre o tema, com o objetivo de conhecer a importância da inteligência emocional nesta faixa etária e o papel do educador neste processo de desenvolvimento infantil. O estudo teórico deixa claro que é extremamente importante o desenvolvimento da relação intrapessoal e interpessoal no desenvolvimento dos seres humanos desde seu nascimento.

Palavras-chave: Inteligência emocional; educadores; estudantes; família.

ABSTRACT

This paper aims to establish the reality of early childhood education teachers' knowledge of emotional intelligence, given its importance in the lives of human beings, especially in the 0-5 age group. The work is a theoretical study on the subject, with the aim of understanding the importance of emotional intelligence in this age group and the role of the educator in this process of child development. The theoretical study makes it clear that the development of intrapersonal and interpersonal relationships is extremely important in the development of human beings from birth.

Keywords: Emotional intelligence; educators; students; family.

INTRODUÇÃO

A humanidade atravessa um momento marcado por conflitos, guerras, drogas, crimes hediondos, mostrando um quadro claro onde predomina a intolerância, individualismo, desrespeito competitividade e violência. Sinais evidentes de uma sociedade emocionalmente doente.

A situação caótica que permeia todos os cantos do planeta é um fato de uma cultura que valoriza mais a razão, o intelecto, do que a emoção, esquecendo-se de que somos seres humanos dotados de corpo, mente e emoção. Presenciamos, então, uma situação de desequilíbrio generalizado com crise econômica, crise política, crise ecológica, crise de educação, enfim, crise de paradigma.

Em meio a esse quadro de incertezas, está a educação que também é afetada pela instabilidade que atinge o pensamento contemporâneo e suas estruturas sociais.

Vivendo uma situação paradoxal, a educação encontra-se por um lado a serviço do poder, atendendo às exigências do capitalismo globalizado, mantendo essa situação desumana de desigualdades, alimentando posturas que disciplinam, controlam, acomodam, adestram, formando pessoas limitadas, tímidas, acomodadas, que na maioria das vezes sentem vergonha de lutar pelos seus próprios direitos ou ainda contribui para a formação de pessoas egoístas, individualistas, competitivas, tendo como objetivo principal ser um profissional de sucesso a qualquer preço. Seria essa a função da escola?

Por outro lado, a escola é tida como “salvadora da pátria”, pois sendo um espaço privilegiado de aprendizagem de valores, é impelida a buscar um caminho, a construir uma ordem mais equilibrada e mais solidária. Para cumprir essa tarefa ela tem que rever seus valores, sua forma de educar, e assumir seu verdadeiro e importante papel de formação do ser humano integral.

A escola de educação infantil, neste cenário, tem um papel de vital importância na formação dessas novas gerações, que precisam urgentemente resgatar valores como: respeito, solidariedade, amizade, moral, ética, desenvolver o equilíbrio ente razão e emoção. Esta nova escola teria a tarefa de promover um ambiente onde os estudantes possam, como cidadãos, prontos para atuar de forma organizada, transformando o mundo à sua volta e fazendo dele um lugar para ser feliz e fazer outros felizes.

EDUCAÇÃO: RESPONSABILIDADE DE TODOS

Educar sempre foi um tema muito debatido em nosso meio. A educação formal, até pouquíssimo tempo só se preocupava com os estudantes a partir de sete anos, deixando para a família a formação dos menores até seis anos.

Hoje, a Educação Infantil faz parte da educação básica sendo considerada a base da vida acadêmica, pois oportuniza a criança mais um espaço de convivência, com ricas trocas de experiências contribuindo na sua formação integral.

A primeira oportunidade para moldar os ingredientes da inteligência emocional é nos primeiros anos, embora essas aptidões contribuam a formar-se durante todo o período escolar. As aptidões emocionais que, posteriormente, as crianças adquirem, formam-se em cima daquelas aprendidas nos primeiros anos (GOLEMAN 1995, p. 207).

Se esse alicerce é fundamental para a vida, e se a escola também faz parte da vida das crianças, fica clara a necessidade da parceria entre a família/escola, e a cumplicidade na maneira de conduzir esta formação, tendo em mente que esse ser humano aprende em contato com o outro, vivendo e convivendo.

Faz-se necessário então, ter como pano de fundo a inteligência emocional (relação intrapessoal e relações interpessoais), proporcionando aos aprendizes condições de si desenvolverem num ambiente mais harmonioso, contribuindo para formação de pessoas mais humanas e mais felizes.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

GARDNER (1984), psicólogo norte-americano, doutor pela Universidade de Haward, onde suas atividades estão centradas hoje, dentre elas a de professor titular de ciências cognitivas e professor adjunto de neurologia da faculdade de Boston, cidade onde mora atualmente. Em seu livro “Inteligências Múltiplas”, escreveu com base nas descobertas feitas pelo núcleo de pesquisa que investigou sobre a atuação dos neurônios e do sistema nervoso central.

Seus estudos põem abaixo a ideia de inteligência como bloco único, medida através de teste de QI. Este teste que era usado para medir coeficiente de inteligência na época, era defendido por Albert Binet em Paris, 1900, como uma condição genética que definia a estrutura da competência intelectual humana em dois aspectos: verbal e o lógico-matemático.

[...] Antes de tudo, o movimento de QI é cegamente empírico. [...] Não tem nenhuma visão de processo, de como se procede para resolver um problema; [...] fundamenta-se pesadamente na linguagem e na habilidade da pessoa de definir palavras, conhecer fatos sobre o mundo, encontrar conexões (e diferenças) entre conceitos verbais (GARDNER 1994, p. 14).

GARDNER (1994), diz que há evidências persuasivas para a existência várias competências intelectuais humanas autônomas, que ele chama de inteligências humanas. Segundo ele, no dia a dia, essas inteligências trabalham em harmonia.

Comparando-as com os órgãos do corpo, diz GARDNER 1994, que todos são importantes, e tem sua parcela de contribuição no todo. O Funcionamento de cada um e seu desenvolvimento é específico, obedece a um ritmo próprio, assim acontecendo com as inteligências, todas são importantes, sendo que cada uma tem suas particularidades e suas bases biológicas, elas devem ser como um sistema próprio e com suas próprias regras.

Dentre as inteligências já catalogadas por ele estão as pessoais e inteligência interpessoal e intrapessoal, que GOLEMAM (1995), vem mais tarde denominá-la de Inteligência Emocional.

GARDNER (1994) e GOLEMAM (1995) usam termos diferentes que expressam ideias sobre o mesmo assunto, porém com particularidades. O primeiro autor ao falar das inteligências pessoais descreve-as como anormais, diz que podem ser estimuladas, mas ninguém pode garantir se serão usadas para o bem ou para o mal. Um golpista com uma inteligência interpessoal e intrapessoal muito desenvolvida pode planejar golpes mais perfeitos que outro sem estas habilidades, e quanto maior habilidade nestes aspectos mais brilhantes serão seus golpes. O segundo autor, quando expressa inteligência emocional, preocupa-se com a educação dessas relações, acreditando que levará a pessoa a um comportamento equilibrado e quanto mais desenvolvida a inteligência, mais equilibrada emocionalmente será essa pessoa, mais segura, mais feliz.

Nos conceitos dos termos não se observa divergências entre a inteligências pessoais e inteligência emocional. As relações intrapessoal e interpessoal, são explicadas de formas diferentes.

E última análise as inteligências pessoais correspondem a capacidades de processamento de informações, uma relacionada para dentro e outra para fora – que se encontra disponível para qualquer ser humano como parte de seu direito de nascimento de sua espécie -. [...] A capacidade de conhecer-se e de conhecer outros é uma parte inalienável da condição humana quanto à capacidade de conhecer objetos ou sons, e merece ser investigada não menos do que estas outras formas não menos “carregadas” (GARDNER 1994, p. 188).

Segundo GOLEMAN (1995), podemos entender inteligência interpessoal como capacidade de compreender outras pessoas e o que as motiva; e inteligência intrapessoal como capacidade de autoestima e de formar um modelo coerente e verídico de si mesmo, usando esse modelo para ser feliz.

A emoção, sentimento complexo e tão importante para os seres humanos, que de acordo com a idade, de uma outra forma, com mais ou menos intensidade vai influenciar nas relações durante toda a vida.

[..] Eu entendo que a emoção se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos e a uma gama de tendências para agir. Há centenas de emoções, juntamente com suas combinações, variações, mutações e matizes. Na verdade, existem mais sutilezas de emoções do que palavras que temos para defini-las. [...] Ao buscar princípios básicos, sigo Ekman e outros no pensar nas emoções em termos de famílias ou dimensões, tomando as famílias principais – ira, tristeza, temor, medo, amor, surpresa, nojo e vergonha – como exemplo de intermináveis matizes de nossa vida emocional. Cada uma dessas famílias tem no centro um núcleo emocional básico, com os parentes partindo dali em ondas de incontáveis mutações (GOLEMAN 1995, p. 303,304).

O INÍCIO DE TUDO: A FAMÍLIA

GOLEMAN (1995), baseado numa pesquisa nos EUA, sobre a origem do aprendizado emocional, nos diz que: “E na tenra infância, no berço, que as crianças recebem dos pais os ensinamentos emocionais que as levarão para suas vidas”:

Os três ou quatro primeiros anos de vida são um período em que o cérebro da criança cresce até cerca de dois terços de seu tamanho final, e voltará a evoluir em capacidade num ritmo que nunca mais voltará a ocorrer. É neste período, mais do que na vida posterior, que os principais tipos de aprendizagem ocorrem mais facilmente – e a aprendizagem emocional é a mais importante. Nessa época, a tensão severa pode prejudicar os centros de aprendizagem do cérebro (e, portanto, o intelecto) (GOLEMAN 1995, p. 210).

O tratamento recebido pelo bebê desde os seus primeiros dias de vida, refletirá no seu comportamento imediato e a frequência com que esse tratamento ocorre vai do desenvolvimento emocional positivo ou negativamente dependendo da qualidade das relações.

Se uma criança é tratada com carinho, amor, num clima de tranquilidade, respeito, envolvimento familiar, responderá de forma positiva e registrará essas impressões que farão parte de sua bagagem emocional. Se ao contrário, o tratamento for agressivo, hostil num clima de indiferença, tensão, conflitos, insegurança, agressões, esta criança estará aprendendo esse tipo de comportamento, reagindo assim, da mesma forma e conseqüentemente estará sedimentando esta bagagem emocional que refletirá na vida mais tarde.

Os problemas são maiores para as crianças cujos os pais são grosseiramente ineptos – imaturos, viciados em drogas, deprimidos ou cronicamente raivosos, ou simplesmente desnorteados e vivendo de forma desordenada. Pais nesta situação, tendem a não cuidar adequadamente de seus filhos e, muito menos, a entrarem em sintonia com as necessidades emocionais deles. Há estudos que constatam que a negligência, pura e simples, pode ser mais prejudicial do que os maus tratos diretos (GOLEMAN 1995, p. 209,210).

Falando sobre a agressividade passada de geração a geração e seus efeitos para toda a vida causados por pais emocionalmente ineptos, (GOLEMAN, 1995), relata estudos longitudinais feitos com um grupo de 870 pessoas no estado de Nova Iorque, EUA, acompanhados dos oito aos trinta anos, chegando as seguintes conclusões: os meninos mais briguentos e que normalmente resolviam problemas usando a força física, mais tarde eram os que deixavam a escola e aos trinta anos tinham ficha na polícia por crimes violentos.

Observando depois os filhos desses homens, na escola eram briguentos como os pais, parecendo ter aprendido essa lição no dia a dia, onde as relações familiares aconteciam no calor dos maus tratos e da violência, principalmente. A tendência dessas crianças é repetir o modelo aprendido.

De acordo com esse modelo de violência, essas crianças eram caprichosamente disciplinadas: se os pais estavam de mau humor, elas recebiam castigos severos; se de bem humor, poderiam ficar em impunes em casa. Assim, o castigo ocorria não pelo feito da criança, mas ao sabor do humor paterno. Eis a receita perfeita para o sentimento de inutilidade e desamparo, e para a sensação de que o mundo é uma grande ameaça e, a qualquer momento, podemos ser atingidos. (...) O que é doloroso

constar é como essas lições deprimentes são aprendidas cedo, e como são terríveis os custos para a vida emocional de uma criança (GOLEMAN 1995 p.211).

Constatando os benefícios que provém de uma relação equilibrada emocionalmente entre pais e filhos, (GOLEMAN 1995) firma que essas crianças geralmente são: hábeis no lidar com suas próprias emoções, mais eficazes na procura de alívio para suas perturbações e, se perturbam com menos frequência, são mais relaxadas biologicamente, com baixos níveis de hormônios de estresse.

Ganham ainda em socialização e popularidade na família e na escola. Por fim, há benefícios de ordem cognitiva; são mais atentas, mais comprometidas, com mais probabilidade de aprender e com mais facilidade. Assim os benefícios obtidos por filhos de pais emocionalmente aptos são uma surpreendente – quase estonteante – gama de vantagens em todo o aspecto de inteligência emocional e em tudo o mais na vida.

A ESCOLA

Com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, motivadas inicialmente pela necessidade financeira, pois se fazia necessário completar o orçamento doméstico, a estrutura familiar sofreu uma mudança significativa, já que a educação dos filhos passou a ser feita pelos avós, tios, babás, totalmente despreparadas e creches muitas vezes sem nenhuma estrutura para realizar este trabalho, até mesmo pela completa falta de conhecimento das necessidades básicas das crianças nesta faixa etária.

Hoje, o mercado de trabalho absorve mão de obra feminina, que conquista a cada dia, espaço em setores onde antes era totalmente masculino. Esta realidade foi ampliando a oferta de escolas para o atendimento às crianças de 06 a 06 anos, tanto no setor privado como público.

O nascimento dessa modalidade de ensino obrigou as autoridades a organizarem toda uma estrutura de funcionamento que pudesse atender as necessidades desses novos estudantes de características tão específicas e particulares de todos os outros já conhecidos no meio educacional. Será que temos claro nos dias de hoje, que estudante é esse?

De uma coisa temos certeza, a escola de Educação Infantil é hoje a base para as outras modalidades de ensino, com um papel fundamental nestes novos tempos. A educação com necessidades tão urgente de novos caminhos, tem como desafio conhecer este estudante, preparar profissionais para essa clientela numa fase de vida ímpar e inserir a família neste contexto educacional.

GOLEMAN (1995) afirma que a família é o berço de nosso potencial humano e o aspecto emocional é o mais importante, considerando que a escola como parte integrante na vida dessas crianças, também tem sua parcela de responsabilidade no desenvolvimento desse potencial. Ele relaciona aqui sete principais ingredientes necessários para o desenvolvimento da criança nesta faixa etária – todos relacionados com a inteligência emocional:

Confiança – O senso de controle e domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo; dá à criança a sensação que é mais provável vencer do que fracassar nas tarefas e, que os adultos os ajudarão quando precisar.

Curiosidade – Sensação de que positivo e dar prazer em descobrir coisas.

Intencionalidade – Está relacionado com a sensação de ser competente, eficiente.

Autocontrole – Senso de controle interno. Capacidade de moldar e controlar as próprias ações de acordo com a idade.

Relacionamento – Relação de entrosamento com os outros, baseada na sensação de que é compreendida por eles e que os compreende.

Capacidade de se comunicar – Está relacionado ao senso de confiança nos outros e de prazer em estar com eles, inclusive os adultos. Desejo e habilidade comunicar-se verbalmente, trocar ideias e partilhar sentimentos.

Cooperatividade – Habilidade de harmonizar as próprias necessidades com as dos outros nas atividades de grupo.

O PAPEL DO PROFESSOR

Segundo Sócrates (SALTINI, Apud 1999 p.19) o método pedagógico “maiêutica” – comparando com a profissão de sua mãe, que era parteira, dizia ser parteiro de ideias – então o autor afirma que não temos parteiros de ideias, e que este deveria ser o papel do educador.

(...) a escola prima pela capacidade de nos convencer de que não temos ideias, que devemos assimilar as ideias por ela difundidas, as ideias sedimentadas pelos livros, pela cultura. É preciso reverter esses princípios arraigados, abrindo cada vez mais novos espaços para o campo das ideias originais (SALTINI 1999 p. 19)

Segundo SALTINI (1999), as ciências da educação devem ter mais ou menos quatrocentos anos de atraso para recuperar. Continua dizendo de quem está aprendendo e amadurecendo, não é apenas o intelectual e sim um indivíduo inteiro, em constante processo de nascimento e atividades, que cada momento se apresenta de uma forma diferente.

A postura profissional do educador é um currículo oculto que o tempo todo ensina aos estudantes, principalmente, nesta fase de vida onde tudo é aprendido. Esse conteúdo que transmitido de maneira informal corresponde a uma grande parte dos ensinamentos recebidos pelos estudantes, e o principal deles é o afetivo/emocional, que a todo momento está sendo absorvida pelas crianças de forma intensiva e inquestionável.

A responsabilidade com esses tipos de conteúdo deve ser maior, nesta fase da vida do que com os conteúdos explicativos; já que estes são normalmente escolhidos, planejados, organizados metodologicamente, portanto estão sob controle na medida do possível.

Educar exige do educador uma visão de mundo, de homem, de sociedade, além de postura de pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, risco, aceitação e rejeição a

qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, respeito a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, alegria, esperança, curiosidade, segurança profissional, comprometimento, disponibilidade para o diálogo e, de uma forma geral, sem autonomia não há ensino, nem aprendizagem (FREIRE 1996).

ANTUNES (1998) acredita que um professor para desenvolver o emocional nos seus estudantes, ele também precisa ter uma inteligência emocional desenvolvida, e lista sete qualidades que fazem parte do perfil deste profissional: mentalidade aberta, acentuada inteligência interpessoal (facilidade de relacionar-se com outras pessoas), atitude investigativa (sempre disposta aprender a aprender), senso crítico (segurança para a crítica positiva), desprendimento intelectual (estimulado a crescer a partir de intercâmbio com outros profissionais), sensibilidade às mudanças (pronto para assumir seus erros e a reconstruir a partir deles), empatia e inteligência intrapessoal (capaz de colocar-se no lugar de outro, serenidade para superar críticas severas e que seja livre de estereótipos e preconceitos).

Sendo a Educação Infantil a base da vida acadêmica, e, se é nesta, mais do que em outra época que a inteligência emocional se desenvolve, então concluímos que os educadores que trabalham com esta faixa etária, também precisam ter essas qualidades, pois como ele mesmo diz: “a lista é grande, mas é bem mais fácil do que se imagina, encontrar colegas com esses atributos ou quem sabe, descobrir em nós mesmos a vontade de se construir para esse perfil”. Enfim, esse profissional tem que ter muito entusiasmo - ter Deus introjetado - (ANTUNES, 1998).

ALMEIDA (1999) acredita que o resultado da afetividade: emoção e sentimento fazem-se necessário como suporte para a atualização do professor e sugere então, a necessidade de repensar as relações afetivas em sala de aula. Segundo a autora, essas relações são tão importantes para algumas crianças, podendo até definir sua permanência na escola.

É evidente que a pré-escola é um espaço onde as relações são mais frequentes e transparentes, e o professor tem o papel essencial no desenvolvimento afetivo da criança. Para muitas, o afeto da professora pode significar a continuação da permanência na escola. A entrada é sempre uma situação delicada e difícil, pois representa o primeiro afastamento da família, situação para a qual, frequentemente, as crianças não estão preparadas (ALMEIDA 1999, p. 14).

A falta de clareza do educador sobre a manifestação de sentimento da criança pode prejudicar as relações entre eles, pois a interpretações das situações de forma errada implica em atitudes também erradas comprometendo a confiança da relação.

A professora pode cometer um erro por interpretar uma expressão de alegria como indisciplina. Esse erro de leitura normalmente a leva a reagir com irritação, já que não se encontra preparada para lidar com essa situação. A criança é reprimida sem uma explicação coerente e as lições emocionais ficam deturpadas, confundindo os conceitos ali envolvidos.

AFETIVIDADE E COGNIÇÃO

GOLEMAN (1995), o cérebro não está totalmente formado no nascimento e continua a moldar-se durante a vida, com um ritmo mais intenso de crescimento durante a infância; as crianças nascem com mais neurônios do que reterá o seu cérebro maduro. Por um processo conhecido como “poda”, o cérebro perde ligações neurais menos usadas e forma outras, fortes, nos círculos mais utilizados. Na verdade, as experiências, sobretudo na infância, esculpem o cérebro. Então essas experiências são de vital importância para o seu desenvolvimento cognitivo, já que é um momento privilegiado para sua formação neural.

(...) O esculpimento e a poda dos círculos neurais na infância podem ser um dos motivos subjacentes pelos quais as primeiras dificuldades e traumas emocionais têm efeitos tão duradouros e generalizados na idade adulta. Também podem explicar porque a psicoterapia muitas vezes leva tanto tempo para alterar um desses padrões. (...) Mesmo após a terapia esses padrões tendem a permanecer como tendências subjacentes, embora com uma cobertura de novas instituições e respostas reaprendidas (GOLEMAN 1995, p, 241).

À medida que crescem, as crianças vão amadurecendo e chegando a outros níveis de aprendizagem emocional. Na infância, com pais emocionalmente aptos aprendem elementos básicos de inteligência emocional: aprender a reconhecer, controlar e canalizar os sentimentos, ter empatia e lidar com os sentimentos que afloram.

(...) O sucesso da escola não é previsível tanto pelo capital de fatos da criança ou de sua capacidade precoce de ter quanto por medidas emocionais e sociais: ser autoconfiante e interessado, saber que tipo de comportamento adotar e como frear o impulso para se comportar mal; ser capaz de aguardar sua vez, seguir orientações e procurar ajuda junto aos professores; expressar suas necessidades quando em companhia de outras crianças (GOLEMAN 1995, p. 207).

PIAGET (1991), existe um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual. A afetividade e o intelecto são indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana.

Segundo Piaget, o primeiro estágio infantil corresponde aos impulsos instintivos elementares, ligados a alimentação e emoções primárias. No segundo estágio, percepções e hábitos, correspondem a uma série de sentimentos elementares: o agradável e o desagradável, o prazer e a dor etc., assim como os primeiros sentimentos de sucesso e fracasso. Este nível de afetividade concerna uma espécie de egocentrismo geral, se atribuir ao bebê uma espécie de amor a si próprio, de forma consciente e grande por seu corpo, seus movimentos e resultados de suas ações.

Com seu crescimento, vai acontecendo a elaboração do universo exterior e a criança começa a interagir com os objetos ao seu redor, aparecendo então, o terceiro nível de afetividade: caracterizado pela escolha do objeto, pela objetivação dos sentimentos e sua projeção sobre outras atividades que não seja apenas do eu.

Com a evolução das ações, os sentimentos ligados à própria atividade se diferenciam e se multiplicam: alegrias e tristezas ligadas ao sucesso e ao fracasso, esforço e interesses ou fadiga etc.

Com o aparecimento da linguagem, o comportamento da criança é profundamente modificado no aspecto afetivo e no intelectual. Nesta nova fase ela se vê diante de um mundo cheio de possibilidades, descobre as riquezas das trocas com os adultos e com outras crianças. Essas novas experiências, desempenham um papel importante e decisivo para o seu progresso em todos os sentidos. (PIAGET, 1991) esclarece que: “do ponto de vista afetivo, segue-se uma série de transformações paralelas, desenvolvimento de sentimentos interindividuais – simpatia e antipatia, respeito, etc.- e de uma afetividade interior organizando-se de maneira mais estável do que no curso dos primeiros estágios”.

MENINOS E MENINAS – DIFERENÇAS EMOCIONAIS

A forma diferenciada como são educados emocionalmente os meninos e as meninas é uma questão cultural que, apesar da evolução dos tempos modernos, esta concepção educacional inconscientemente acontece na sociedade de uma forma geral, como pré-requisito da formação masculina e feminina.

A preocupação em se direcionar as crianças, contribuindo para reforçar suas tendências sexuais de acordo com os parâmetros da sociedade, reforça esse tratamento diferenciado entre os sexos. As evidências são observadas a todo momento na vida e interferindo decisivamente no dia a dia das sociedades em todas as culturas existentes.

(...) As raízes dessas diferenças, embora em parte possam ser identificadas na infância, no mundo emocional onde vive o menino e no mundo emocional onde vive a menina (...) meninos e meninas aprendem, de forma muito diferente, a lidar com as emoções. Os pais, em geral, falam sobre sentimentos _ com exceção da raiva – mais com as filhas do que com os filhos. As meninas recebem mais informações sobre emoções do que meninos, (...) quando as mães brincam com seus bebês, demonstram determinadas emoções se o bebê é menina, mas não se é menino; quando as mães falam com as filhas sobre sentimentos, falam com mais detalhes sobre suas próprias emoções do que o fazem com os filhos (...) (GOLEMAN 1995, p. 144- 145).

GOLEMAN (1995), ainda argumenta que de acordo com uma pesquisa feita por Leslie Brody Hall a respeito das diferenças de emoções sobre os sexos, eles concluíram que: “(...) pelo fato de desenvolverem a fala mais cedo que os meninos, as meninas têm mais desenvoltura na expressão de seus sentimentos e são mais hábeis que eles no emprego de palavras para avaliar e substituir reações emocionais (...)”.

As manifestações destas diferenças podem ser observadas no dia a dia das crianças, quando nas relações interpessoais com adultos ou com outras crianças, apresentam formas diferenciadas de lidar com a raiva, conflitos, demonstrações de carinho, regras de comportamento de uma forma geral.

Em suma, esses contrastes no aprendizado das emoções promovem aptidões bastante diferentes; as meninas tornam-se “capazes de captar sinais emocionais verbais ou não verbais, de expressar e comunicar seus sentimentos”, e, os meninos, são hábeis em “minimizar emoções que digam respeito a vulnerabilidade culpa, medo e dor”. A

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre o que a escola faz, levando em conta sua trajetória, fica claro que não atende mais as reais necessidades da sociedade atual ou talvez, nunca tenha cumprido realmente seu papel, já que é direcionada pelas políticas públicas, nem sempre preocupada com a real necessidade dos educandos como seres humanos.

A escola que sonha para o futuro, ousa repensar os valores ensinados, as formas de ensino, os condicionamentos para a passividade, o comodismo, a individualidade, apoiados na visão restrita do ser humano, onde a dimensão emocional é reprimida e excluída do currículo, relegando a um plano inferior.

Sonhar com uma escola que realize um trabalho de ser humano para o futuro, respeitando suas potencialidades, dificuldades, facilidades, sentimentos é promover uma educação que leve o educando a uma conscientização do planeta como sua casa, de desenvolver todas as suas inteligências e principalmente desenvolver a inteligência emocional como base para a convivência harmônica entre todos.

A escola como um lugar privilegiado de aprendizagem, não pode fugir de seu papel de proporcionar um ambiente acolhedor, alegre, seguro, contribuindo com profissionais competentes - intelectual e emocionalmente - , adotando metodologias que favorecem a aprendizagem de uma forma integral, objetivando principalmente, formar pessoas equilibradas emocionalmente prontas para enfrentar desafios que estão a nossa frente, realidade triste de violência, onde a ordem de valores está invertida e compromete a sobrevivência do planeta.

A escola precisa conhecer seu estudante, seus sonhos, suas necessidades, sua cultura, suas verdades, para que de forma pedagógica possa direcionar seu aprendizado ao equilíbrio e a felicidade.

Contudo, se os educadores que estão na sala de aula, já possuem a sensibilidade de perceber as necessidades emocionais de seus estudantes, e, se a maioria está envolvida e tentando dar conta desta dimensão tão fundamental para o ser humano, cabe então, a comunidade escolar promover atividades de enriquecimento teórico sobre o tema, envolvendo a família que é parte fundamental neste processo, determinando estratégias de ações, onde o principal objetivo seja a parceria escola/família para uma educação mais equilibrada emocionalmente, formando assim, uma base mais sólida de vida.

REFERÊNCIAS

----. **Alfabetização Emocional: Novas Estratégias.** 9° ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1999.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A Emoção na Sala de Aula.** Campinas, S.P., Papirus, 1999.

ANTUNES, Celso. **As Inteligências Múltiplas e seus Estímulos.** 5° ed. Campinas, S.P.: Papirus, 1988.

EKMAN, PAUL. **A universalidade das emoções.** in GOLEMAN, Daniel Como lidar com emoções destrutivas para viver em paz com você e com os outros: diálogos com a contribuição do Dalai Lama. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a Prática Educativa.** 8° ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre, R.S. Artes Médicas Sul, 1994.

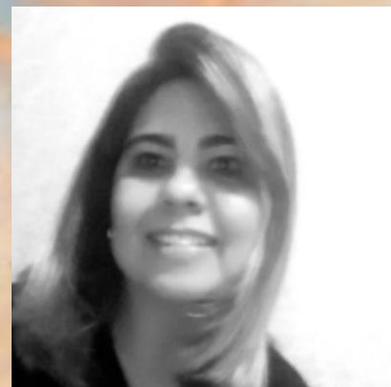
GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionaria que redefine o que é Ser Inteligente.** 84° ed., Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 1995.

PIAGET, Jean. Tradução da Prof.^a Maria Alice Magalhães D' Amorim e Prof. Paulo Sergio Lima Silva. **Seis Estudos de Psicologia.** 18° ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência.** Rio de Janeiro: DPA, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA

THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S LITERATURE IN THE CLASSROOM



ANTONIA SOUSA ALVES GUSMÃO

Graduada em Pedagogia pela universidade Estácio de Sá (2009); Graduada em Letras pela Universidade Metropolitana de Santos (2014); Especialista em Docência e Pesquisa para o Ensino Superior pela Universidade Metropolitana de Santos (2016); Especialista em Psicopedagogia Clínica e educacional pela Universidade Nove de Julho (2011); Especialista em Psicometricidade pela universidade São Luís em (2021) Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esta pesquisa investigou a importância da literatura infantil em sala de aula, com enfoque nos contos de fadas, a importância da contação de histórias e de que maneira elas podem beneficiar o desenvolvimento cognitivo e social, e como essa arte de contar histórias pode contribuir na vida pessoal e escolar das crianças. Os estudos de Cunha (2006), Bettelheim(2004), faria (2008), Abramovich (1999), Matos e Sorsy (2009), entre outros, foram utilizados como aportes teóricos para o desenvolvimento da investigação.

Palavras Chaves Literatura Infantil; Contação de histórias; Contos de fadas.

ABSTRACT

This research investigated the importance of children's literature in the classroom, focusing on fairy tales, the importance of storytelling and how it can benefit cognitive and social development, and how the art of storytelling can contribute to children's personal and school lives. The studies of Cunha (2006), Bettelheim (2004), faria (2008), Abramovich (1999), Matos and Sorsy (2009), among others, were used as theoretical contributions to the development of the research.

Keywords Children's literature; Storytelling; Fairy tales.

OBJETIVO GERAL

Conhecer técnicas para o desenvolvimento de uma boa leitura aprimorando as formas de contar histórias

OBJETIVO ESPECÍFICO

Demonstrar a necessidade da contação de histórias, em sala de aula e como essa arte pode contribuir beneficentemente para o desenvolvimento pessoal e escolar da criança:

- Identificar personagens de contos de fadas
- Identificarem os contos pela linguagem típica dos mesmos;
- Ampliar as possibilidades de movimentos;
- Desenvolver a linguagem oral;
- Ler, ainda que de forma não convencional;

JUSTIFICATIVA

Os contos estão envolvidos no maravilhoso mundo das crianças e partem de uma situação real e concreta, para proporcionar emoções e vivências significativas. Neste gênero aparecem seres encantados e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário que todas as crianças se encantam. Por meio de linguagem simbólica dos contos, a criança vem a construir uma ponte de significação do mundo exterior para seu mundo interior, aprendendo valores, refletindo sobre suas ações, desenvolvendo seu senso crítico, sua criatividade, sua expressão e linguagem.

PROBLEMA

Levando em conta que há necessidade de formar leitores em nosso país e procurando resgatar valores que foram perdidos com desestruturação familiar, pretendemos investigar como os professores devem proceder no desenvolvimento da leitura, aprimorando as formas de contar histórias.

INTRODUÇÃO

A leitura é essencial para a natureza humana e, por meio dela, pode-se mergulhar em aventuras e universo desconhecido. Ouvir os contos de fadas permite que a criança seja inserida num contexto que mistura fantasia com realidade de modo a simular situações conflitantes e cheias de aventuras.

Os contos de fadas descrevem acontecimentos imaginários, mas são imagens que espelham o que se passa dentro da alma humana. Por possuírem um caráter lúdico e, além de fascinar as crianças com sua magia, brilho e encanto, possibilitam também uma maior aproximação delas com o texto, facilitando assim o trabalho com a estrutura narrativa. A forma como a história é narrada faz diferença no seu resultado. Quando os contos são narrados de forma criativa e envolvente, é como se a criança bebesse da poção mágica do conto e fosse transportada para um mundo encantado onde tudo é possível, onde sempre haverá em seu caminho os protetores com poderes miraculosos que a ajudarão a reverter uma situação negativa.

A LITERATURA INFANTIL E OS CONTOS DE FADAS

De acordo com Cunha (2006), a história da literatura infantil começa a delinear-se no início do século XVIII. Percebe-se que nessa época ocorrem mudanças na estrutura da sociedade, quando as crianças passam a ser considerado um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias.

Diante disso, vê-se que há necessidade de se criar uma literatura adequada para jovens e crianças. Cabe ressaltar que havia uma diferença entre as crianças da nobreza e as das classes desprivilegiadas: as da nobreza eram orientadas por preceptores, liam geralmente os grandes clássicos, enquanto as crianças das classes desprivilegiadas liam ou ouviam as histórias de cavalaria, de aventuras, sendo que as lendas e os contos folclóricos formavam uma literatura de cordel, no século XVII de grande interesse das classes populares

Dessa forma, houve uma valorização da imaginação e da fantasia. A criança deixa de ser considerada um adulto minimizado, tornando-se um ser que merece uma educação especial que a preparará para a vida adulta. Os grandes educadores da época assumem o compromisso de uma literatura formativa para crianças e jovens e não simplesmente como produto gratuito com o intuito de entretenimento, sem uma devida importância, ficando evidenciada a estreita ligação da literatura infantil com a pedagogia.

Surgem então duas tendências: a adaptação dos clássicos e do folclore. Houve a apropriação dos contos de fadas, Perrault e depois os irmãos Grimm, colecionadores dessas histórias folclóricas, ligados à gênese da literatura infantil, com seus personagens, elementos mágicos e fantásticos, tiveram seus contos publicados e adaptados tantas vezes que hoje seus relatos apresentam muitas modificações.

Segundo Cunha (2006), a literatura infantil tem início no Brasil com as adaptações de produções portuguesas que demonstravam as dependências típicas das colônias. Na fase inicial, era representada em especial por Carlos Jansen nos **Contos Seletos das Mil e Uma Noites** e outros autores como Figueiredo Pimentel (**Contos da Carochinha**), Coelho Neto, Olavo Bilac (**Contos Pátrios**) e Tales de Andrade (**Saudade**).

Mas foi com Monteiro Lobato que a Literatura Infantil se iniciou de fato no Brasil. Com histórias especialmente para crianças, fazendo com que a literatura infantil brasileira ganhasse corpo e definição, **Reinações de Narizinho** e **O Sítio do Pica-pau Amarelo** mostram um mundo encantado, que mistura fantasia e realidade, com incríveis aventuras. Dentre seus personagens estão: Dona Benta, avó, inteligente, compreensiva, carinhosa; tia Anastácia, , criadora, ativa, lúdica, detentora do saber popular; os netos de Dona Benta: Pedrinho e Narizinho, que não são irmãos, mas primos, e moram na mesma casa; a boneca falante de pano, Emília; Visconde de Sabugosa, um sabugo de milho; o porco Rabicó e um burro falante.

Além das obras marcadamente didáticas, Lobato escreveu outras obras explorando o folclore ou de pura imaginação. Nelas, percebe-se um questionamento e uma inquietação intelectual, pois o autor tinha muita preocupação com as questões nacionais. Sua literatura infantil marcou gerações e introduziu milhares de criança ao universo literário dos contos de fadas, como o conto da “Branca de Neve” e outros contados por Dona Benta ou tia Anastácia.

OS CONTOS DE FADAS

De acordo com Bettelheim (2004), a maioria dos contos de fadas se originou em períodos em que a religião era parte muito importante da vida. Pode-se observar que muitas histórias da bíblia são da mesma natureza que os contos de fadas e que uma grande quantidade de contos de fadas ocidentais tem conteúdos religiosos.

As histórias das **Mil e Uma Noites** estão cheias de referências à religião Islâmica e algumas histórias dos Irmãos Grimm contêm ou começam com alusões religiosas. No entanto, a maiorias dessas histórias são negligenciadas atualmente, pois, para W. Disney esta não desperta uma associação universal e pessoalmente significativa.

Durante muito tempo, os contos de fadas foram desprezados e banidos, pois muitos achavam que estes eram selvagens, falsos e cheios de crueldade, além de altamente dramáticos, portanto, poderiam trazer malefícios à criança, afastando-a da realidade, por meio das mágicas e de fantasias. É importante deixar claro que o real a que comumente os adultos se referem é o externo compreensível na percepção adulta; por outro lado, o conto de fadas fala de um mundo bem mais

real para as crianças. Isso fica evidenciado quando situamos as histórias como “Na terra do nunca” ou no “Era uma vez um país muito longe...”. O que se mostra é que não se trata do aqui, nem do agora da realidade adulta, mas de um território fora do tempo e do espaço.

Depois que psicanalistas, sociólogos e psicólogos, por volta do século XIX tiveram como fonte de estudos os contos de fadas e cada qual dando a sua interpretação e aprofundando-se no seu eixo de interesse, foi a partir desse estudo que a psicanálise desmistificou a “inocência” e a “simplicidade” do mundo da criança, e os contos de fadas voltaram a ser lidos e discutidos.

AUTORES E OBRAS

Charles Perrault (1628-1703), célebre pela participação que teve na Querela dos Antigos e Modernos e autor dos contos de fadas que imortalizaram o seu nome: “A Bela Adormecida”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O Barba Azul”, “A Gata Borralheira” e tantos outros reunidos no livro **Contos da mamãe gansa...**

O mérito do escritor foi ter fixado numa forma simples e elegante os contos tradicionais. O real e o maravilhoso harmonizam-se de maneira perfeita. Em sua obra vasta, “A Gata Borralheira” (ou “Cinderela”) é o símbolo da personagem humilhada e maltratada. O Pequeno polegar é o anão astuto que vence o gigante bobo. Os seus personagens se armam com os atributos de inteligência e da perspicácia para vencer a força bruta, ou seja, seu opressor. Em seus contos, os personagens são os mais estereotipados: a madrasta, o lobo e os irmãos mais velhos são sempre maus. Perrault utiliza o confronto dualista entre bons e maus, belos e feios, fracos e fortes. Não raro, os personagens que representam as classes discriminadas se tornam superiores à nobreza.

Jacob e Wilhelm Grimm (entre 1785 e 1863), os Irmãos Grimm, apaixonados por contos de fadas tiveram a mesma ideia de Perrault e, depois de muitas pesquisas, por volta de 1806, tiveram acesso a uma coletânea de poesias populares que provocaram entusiasmo nos mesmos devido à ingenuidade daqueles poemas, que foram transmitidos oralmente de geração a geração, estes os incentivaram a reunir e a escrever os contos tradicionais. Foram os Irmãos Grimm que revelaram ao mundo personagens como Branca de neve, Rapunzel e João e Maria, sendo este último o nome de um dos muitos contos de fadas em que dois irmãos são companheiros, um ajuda o outro a alcançar o sucesso. Devido à cooperação de ambos, encontram o caminho e de que forma podem transcender a dependência imatura dos pais e alcançar os níveis seguintes e mais altos de desenvolvimento. Em 1812, publicaram uma coletânea com 86 contos, seguida, dois anos depois, de uma outra, que reunia mais de setenta contos. Os Irmãos Grimm percorreram toda a Alemanha, pesquisando, conversando com muitas pessoas para reunir todos essas histórias.

Hans Christian Andersen (1805-1875) foi um escritor de extraordinário talento para criar infantis, levando em consideração a sensibilidade exaltada pelo romantismo. Era pobre, meio desajeitado e alto demais para sua idade quando criança. Há a hipótese de que, ao escrever "O patinho feio", o autor tenha se inspirado em sua própria infância. Dotado de um extraordinário talento, criou encantadores contos infantis, que estimularam a imaginação de muitas crianças e adultos, os quais lhe propiciaram um reconhecimento mundial.

A FANTASIA E A PERSONALIDADE DA CRIANÇA

Os contos de fadas mostram as razões, as motivações psicológicas e, enquanto diverte a criança, esclarece-a sobre si mesma e favorece o desenvolvimento de sua personalidade, levando a efeito à linguagem simbólica do inconsciente que está subjacente nos contos de fadas. Percebe-se que estes oferecem significados em níveis diferentes enriquecendo a existência da criança, oferecendo-a as respostas, no início mesmo da história, por exemplo: o conto "Ali Babá e os Quarenta Ladrões" começa com "em dias de outrora"; "em tempos e épocas longínquas...", as histórias dos Irmãos Grimm; "O Sapo Rei", "nos velhos tempos". Essas histórias ocorrem em tempos diferentes da realidade cotidiana e assim sendo, a criança tem a possibilidade de viajar nesse mundo imaginário e descobrir sentimentos importantes através da magia e da fantasia.

Para que uma história prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a curiosidade, mas para que possa enriquecer sua vida, deve estimular a imaginação e ajudá-la a desenvolver o seu intelecto, tornado claro suas aspirações e ansiedades e sugerindo soluções para conflitos existentes.

Para Cunha (2006), os contos de fadas, bem como a literatura das maravilhas, são especialmente adequados para crianças na fase de três a oito anos, pois nesta fase a criança não faz distinção do real e do imaginário, predominando nela a fantasia, o animismo - tanto quanto as pessoas, os objetos, têm para a criança, alma, reações. Cabe salientar que para a criança não existe diferença entre a realidade e fantasia, torna-se imprescindível então que a leitura a ser feita para ela nessa fase é a que também não faz tal distinção.

IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA COM OS CONTOS DE FADAS

De acordo com Bettelheim (2004), os contos de fadas ajudam a criança a deparar-se com dilemas e ansiedades existenciais como a necessidade de ser amada, o medo de uma pessoa não ter valor, o amor pela vida e o medo da morte, sendo que as histórias a propiciam a oportunidade de exploração múltipla de sentimentos importantes, como tristeza, raiva, irritação, alegria. Percebe-se que tais

sentimentos provocam uma significância e, por meio da fantasia, podem ser transportadas para outro mundo, onde tudo pode acontecer - é o caminho pelo qual a criança pensa e experimenta o mundo.

Pelo exposto, pode ser visto que essas narrativas têm sua particularidade, pois são diferentes de qualquer outro tipo de literatura por propiciar à criança a descoberta de sua identidade e comunicação, também por sugerir experiências que são necessárias para o desenvolvimento do seu caráter. Conforme ela ouve a história, vai descobrindo que uma vida compensadora e feliz está ao seu alcance apesar das adversidades.

Essas histórias são apresentadas de um modo simples, caseiro, não fazem solicitações ao leitor, permitindo assim que até as crianças menores se sintam convidadas a atuar de modo específico e não permitindo que elas se sintam inferiores, pelo contrário, dão esperança para o futuro e oferecem a promessa de um final feliz.

Hoje, a maioria das crianças conhece esses contos apenas em versões adulteradas, privando-se de significados mais profundos que passam os originais. Essas simplificações dos contos transformam-nos em diversões vazias, versões como as dos filmes e espetáculos de TV. É importante deixar claro que cada elemento dos contos de fadas tem um papel significativo, e se for retirado ou atenuado vai impedir que a criança compreenda integralmente o conto; por esse motivo, de acordo com Abramovich (1991), há críticas ao que Walt Disney fez com os contos de fadas, ao “adocicá-los”, “pasteurizá-los”, ao retirar-lhes os conflitos essenciais, além de toda sua densidade, significado e revelação.

Nas narrativas dos contos de fadas, os personagens envolvidos na história são pessoas parecidas conosco, sendo “A bela e a fera” o conto de fada de alguém que partiu para conhecer o medo; “O pequeno Príncipe”, “O patinho feio” e “O soldadinho de chumbo”, também apresentam essas características. Os protagonistas envolvidos na trama da história, como “uma moça” ou “o irmão mais novo”, não têm um nome próprio, mas nomes gerais ou descritivos, e mesmo quando um nome próprio é atribuído aos protagonistas, como na história de “João e Maria”, o uso de nomes comuns se torna genéricos, valendo para qualquer menino ou menina.

O que se mostra é que nos contos de fadas os protagonistas são referidos como “pai”, “mãe”, “madrasta” e alguns são descritos como “um pobre pescador”, ou um “pobre lenhador”, “um rei” ou “uma rainha”, referindo-se a pai e mãe ou “príncipe” e “princesa”, para menino ou menina. Da mesma forma, aparecem as fadas e feiticeiras, gigantes e fadas-madrinhas, a todos não são atribuídos nomes, facilitando assim as projeções e identificações, permitindo uma ordenação na mente da criança, pois os contos de fadas procedem do mesmo modo que a mente infantil, propiciando à criança uma clareza superior, que pode emergir de toda essa fantasia.

Os contos começam de forma realista: uma mãe dizendo à sua filha para ir sozinha visitar a avó (“Chapeuzinho Vermelho”); ou os problemas que um casal pobre está tendo para alimentar suas crianças (“João e Maria”). Ouvindo estas histórias, a criança confronta-se com problemas e situações cotidianas e, por meio destas, é estimulada no seu aprendizado a compreender a complexidade de tais situações, transmitidas na linguagem de símbolos e não a da realidade cotidiana, embora estes contos possam começar com o estado psicológico mental da criança, fazendo emergir sentimentos, tais como rejeição em relação aos irmãos, como ocorre na história da “Cinderela”.

Cada conto de fadas é um espelho mágico que reflete alguns aspectos do nosso mundo interior e dos passos necessários para evoluirmos da imaturidade para a maturidade. Para os que mergulham naquilo que os contos de fadas têm a comunicar, esses se tornam lagos profundos e calmos que de início, parecem refletir nossa própria imagem.

(BETTELHEIM, 2004, p. 348)

Bettelheim (2004) alerta que para explicar a uma criança por que um conto de fadas é tão cativante para ela, aqueles que contam a história (geralmente, adultos) destroem, acima de tudo, o encantamento dela, que depende, em grau considerável, de a criança não saber absolutamente por que está maravilhada, levando a efeito a negação deste poder de encantar. Há ainda uma perda de potencial da história em ajudar a criança a emergir neste mundo de fantasia e por si só dominar e assimilar o problema que fez a história estimulante para ela. Partindo deste princípio, a interpretação adulta, por mais correta que seja, tira da criança a oportunidade de sentir que ela, por si só, após ouvir essas narrativas várias vezes, enfrente com êxito uma situação difícil, e encontre segurança e autoconfiança em sua vida.

Conforme exposto anteriormente, os contos de fadas falam de medos e, para que se possa compreender melhor, o exemplo a seguir ilustrará essa ideia. Segundo Abramovich (1991), um dos contos de Irmãos Grimm, traduzido por Ana Maria Machado, “O homem que saiu em busca do medo”, que faz parte do volume **Chapeuzinho Vermelho e outros contos de Grimm**, traz a história de um rapaz que quer aprender a se arrepiar e, para isso, enfrenta monstros, fantasmas, mortos, mas continua não sentindo o ambicionado calafrio. Depois de mil tentativas das mais tenebrosas e desafiantes, descobre que só sente arrepios quando lhe fazem cócegas.

Percebe-se que aquilo que pode provocar medo é diferente para cada pessoa, conforme o que percebe, o que enfrenta, o que realmente assusta ou não, como no conto “Os sapatos vermelhos”, de Andersen. É a história da menina Karen, bonita, delicada, pobre, descalça no verão e com imensos e pesados sapatos de madeira no inverno que a incomodam muito. Quando fica órfã, é recolhida por uma velha senhora e tanto faz que consegue enganá-la para que lhe compre sapatos vermelhos –

tão lindos, tão cobiçados, tão desejados, sapatos que parecem de baile, que fazem com que ela dance, e dance e dance sem poder parar, sem conseguir retirá-los dos pés. Recebe ordens categóricas dum anjo para não parar e, por isso, segue bailando, coberta de sangue, pois se movimenta sob árvores, espinhos, toco de madeira, cada vez mais exausta, mais dolorida e, quando o anjo ressurge, pede a ele que não a degole, apesar de ser culpada, mas que lhe corte os pés. Com pernas de pau e muletas, ela caminha inválida, doente, descobre ter sido perdoada e abençoada pelo anjo, pelas pessoas da aldeia e nunca mais pergunta pelos sapatos vermelhos.

De acordo com Abramovich (1991), há muito o que trabalhar com a criança a partir dessa história, os variados medos que estão presentes no dia a dia dela: medo do escuro, de injeção, de cachorro, de lobisomem, de ladrão, de ser reprovado na escola, temores esses reais ou imaginários relacionados à escola, medo do ridículo, medos estes com os quais todos convivem de um modo ou de outro e que se aprende a trabalhar e enfrentá-los de forma que se possa desviar, substituir, com os quais se aprende a conviver ou a lidar.

OS CONTOS DE FADAS E O AMOR

Segundo a autora Marina Colasanti (1997), o conto de fadas “Um espinho de marfim” mostra um amor absoluto entre uma princesa e um unicórnio. A partir da sequência, das aproximações e da incorporação dum todo sensorial (“ele tinha cheiro de flor porque comia lírios”), a escritora descreve situações de maravilhamento, de entendimento silencioso, buscando a plenitude do amor tão sonhado e almejado e finalmente alcançado integralmente.

Os contos falam desse amor em todos os aspectos e dimensões, abordam situações de descobertas, entregas e plenitudes, início e término, sofrimentos. De acordo com Abramovich (1991), Andersen alerta, com humor em “O menino mau”, nome dado ao Cupido (deus do amor, na mitologia grega), que flecha o coração das pessoas, fazendo com que os que são por ele flechados se apaixonem e vivenciem um grande amor. Em “O soldadinho de chumbo”, conta poeticamente a história de um soldadinho de brinquedo, com seu fuzil ao ombro, apaixonado por uma pequena linda e delicada bailarina que mora num belo castelo de papel (os dois, junto com outros brinquedos, vivem num cômodo da casa). Depois de ter sido posto num barco de papel pelos meninos, ter navegado, quase se afoga; ter sido comido por um peixe, volta para casa; é quando um dos garotos, num único gesto, o joga na lareira, onde o soldadinho se derrete olhando a suave bailarina que, num único passo, voa também para dentro da fogueira: “O soldadinho se derreteu, transformando-se numa bolinha de chumbo, e quando, no dia seguinte, a criada tirou as cinzas, viu que a bolinha tinha a forma de um coraçãozinho de chumbo. Da bailarina só restava a lantejola queimada, preta como carvão”. (ANDERSEN, p.152)

Andersen, que se utiliza da sua sensibilidade e delicadeza, conta-nos também a triste e bela história “A pequena sereia” (ou Sereiazinha), passando em lugares encantados e mágicos do fundo do mar, na suntuosidade e opulência de alguns castelos da terra, em mares, ilhas, grutas. E entre esses cenários, a sereiazinha vive, cresce, descobre as dores, o sofrimento, as renúncias, o peso das resoluções e das escolhas, a morte que um grande amor causa, tudo tão intensamente vivido por ela, em seu imenso e totalizante amor pelo príncipe.

AS NARRATIVAS DOS CONTOS DE FADAS

De acordo com Bettelheim (2004), para que uma narrativa seja um conto de fadas, esta tem que atingir integralmente seus significados simbólicos e, acima de tudo, propiciar à criança significados interpessoais, devem ser contados, e se este for lido deve ser lido com um envolvimento emocional na história e na criança, com a empatia pelo que a história pode significar para ela.

Tendo em vista que a criança passa por vários estágios de desenvolvimento, apresentando características diferentes em cada fase, as histórias devem obedecer a uma imposição natural de cada fase desse desenvolvimento de uma maneira adequada e agradável, o narrador deve ter a sensibilidade para selecionar as histórias mais apropriadas ao estado de desenvolvimento da criança, as dificuldades específicas com que ela se defronta no momento.

Para Cunha (2006), nas narrativas para a criança, deve haver o drama bem como a movimentação. Devido à criança ser irrequieta, por natureza e não dispor de uma atenção demorada, ela pode se interessar pelos livros e, a todo o momento, fazer novas descobertas com fatos novos e interessantes, cheios de peripécias e situações, imprevistos, animando assim o espírito infantil.

Percebe-se, portanto, que não só o movimento físico, a ação das personagens, produz o dinamismo da história: é preciso uma boa técnica narrativa para criar a movimentação, a preocupação máxima de um narrador para crianças. De acordo com Cunha (2006), Monteiro Lobato nos lembra: “As narrativas precisam correr a galope, sem nenhum efeito literário”.

Assim a narração é mais satisfatória ao espírito infantil. Quanto às falas e aos pensamentos das personagens, o mais indicado é que essa apresentação seja através do discurso direto. O diálogo, predominante no conto em geral, torna-se indispensável para as crianças: ele atualiza a cena, tornando os fatos presentes cativando assim mais o leitor que o discurso indireto, que fica a cargo do narrador. Levando em conta tudo isso, se bem-feito e utilizando uma linguagem oral e adequada às características da personagem e a situação, o diálogo permite que a cena tenha um grande realismo.

É interessante ressaltar que as questões relativas às personagens são também muito importantes: como o número, o aparecimento, as oposições entre as personagens, suas características são pontos significativos que devem ser considerados dentro do conjunto da obra. Cabe salientar ainda que o desenvolvimento de uma história para criança é diferente de uma narrativa para adultos. Partindo desse princípio, vários processos usados num romance para adultos não podem ser empregados numa obra infantil, pois assim sendo, tornaria a narrativa inacessível à criança.

Pelo exposto, pode ser visto que é importante a narrativa linear, valorizando o tempo cronológico (e não o psicológico), sem cortes e voltas ao passado, ou a cenas paralelas. Os recursos narrativos mais adequados à criança costumam formar o conto ou o romance de ação, em que predomina a intenção de distrair. Para que a história seja interessante, deve ter um desfecho feliz, sendo esse um dos requisitos importante, sobretudo para as crianças mais novas.

No entanto, não queremos dizer que o final deva ser essencialmente feliz: por exemplo, em “Plantero e Eu”, o burrinho morre, porém seu dono encontra uma forma alegre de viver. Da mesma forma ocorre com Tistu, o menino do dedo verde, que também não fica com seus pais, mas encontra uma forma de não os magoar. O que se mostra é que a amargura não deve ser desenvolvida no espírito infantil.

OS CONTOS DE FADAS EM SALA DE AULA

Tendo em vista que os contos de fadas ocupam um lugar privilegiado na infância, é imprescindível que estes se tornem presentes no cotidiano da criança e que o professor os utilize como prática constante em sala de aula, como um recurso didático, possibilitando uma aprendizagem por meio do lúdico. De acordo com Abramovich (1991), ouvir histórias é o início da aprendizagem para a criança, possibilitando a formação de um futuro leitor, e ser leitor é um caminho infinitamente promissor, cheios de descobertas e de compreensão do mundo.

Segundo Cunha (2006), quando questionados sobre o que objetivam quando apresentam o livro para a criança, a resposta de pais e educadores é sempre a mesma: criar nos pequenos o hábito de ler, trazendo enriquecimento para a vida deles.

A resposta soa bem aos ouvidos, pois pode até haver um desejo genuíno de que esse objetivo se concretize, contudo, as escolas muitas vezes utilizam a prática de leitura de forma maçante. Assim sendo, há necessidade de a escola desenvolver formas ativas de leitura como lazer, as quais propiciem à criança o desenvolvimento criativo, crítico e mais produtivo, tendo a literatura um papel fundamental nesse aspecto.

De acordo com Faria (2008), para que o professor possa planejar seu trabalho com a leitura de livros para as crianças é necessário ler primeiro essas obras, como leitor comum, permitindo-se um envolvimento natural com o texto, deixando-se levar espontaneamente, sem pensar ainda na sua utilização em sala de aula.

O professor deve elaborar um roteiro para o ano letivo, levando em consideração na planificação de trabalho o número de horas (semanais, mensais) que pretende dedicar à leitura de narrativas e pensando nos momentos de leitura para crianças:

Propiciar um momento livre na biblioteca, em que os alunos se sintam livres para folhear livros, fazerem sua escolha, para que esta lhe permita sentir prazer pelas novas descobertas.

Promover aulas de leitura na sala com livros escolhidos tanto pelo professor quanto pelos alunos. Cabe ressaltar que se pode trabalhar com a estrutura narrativa dos contos de fadas desde a pré-escola, no entanto, é preciso ter cuidado e respeitar o estágio de desenvolvimento da criança sendo que, nos primeiros anos, depois que a narrativa foi lida para a classe, realizar perguntas baseadas nos três momentos da narrativa: como começa a história (personagens, nomes, situação inicial)? O que acontece para mudar esse começo? Que problema (dificuldade) aparece? O que as personagens fazem para resolver isso? Como conseguem? Como termina a história? Cabe a cada professor saber encontrar uma boa pergunta para esses passos das narrativas e sentir se os alunos já têm uma compreensão mais ou menos sólida dos três momentos da história.

De acordo com Coelho (1984), na fase da segunda infância, o que predomina na criança são a fantasia e a imaginação, sendo esta fase particularmente lúdica, e marcada pelo pensamento mágico. Os contos de fadas mais adequados para essa fase, por suscitar o imaginário, devem ter muitas imagens, pois a criança faz a assimilação da história e consolidação da linguagem, quando as palavras correspondem às figuras mostradas. Por este motivo, a natureza das ilustrações deve ser o mais realista possível, para que possa corresponder à verdade do que as histórias estão contando.

Partindo desse princípio, é de grande importância que os contos de fadas sejam trabalhados em sala de aula de maneira significativa, ou seja, livros que representem elementos do seu mundo familiar, portanto, segundo Coelho (1984), recomendam-se histórias que representem situações familiares, contos maravilhosos (contos de fadas), em que exista encantamento, como castelos, fadas ou bruxas. Ou talismãs que solucionam os problemas: reis, rainhas, princesas e príncipes, que representem o papel dos desejos básicos, como lealdade, amor, poder, beleza ou de lugares maravilhosos, um mundo encantado e de poderes fora do comum. Estes são os ingredientes, que aguçam o interesse da criança, dando-lhe possibilidades de torna-se uma futura leitora.

Algumas obras literárias para crianças conseguem agradá-las porque apresentam, segundo Cunha (2006), certas características que são importantes para o espírito infantil, possuindo recursos mais simples, mas não menos valiosos. As simplicidades da concepção nas obras infantis devem estar presentes também na linguagem escrita de maneira simples. Partindo desse princípio, o professor deve utilizar os contos de fadas como agente auxiliador no desenvolvimento intelectual e emocional da criança, já que estes estão de acordo com os critérios explicitados. Para melhor compreensão, a autora recorre à citação de Monteiro Lobato quando escreve a Godofredo Rangel:

Não imaginas a minha luta para explicar a literatura dos meus livros infantis. A cada revisão nova para novas edições, mato, como se mata pulgas, todas as “literaturas” que ainda as estragam. O último submetido a tratamento foram as “fábulas”. Como achei pedante e requintado! Dele raspei um quilo de “literatura”, mas ainda ficou muita. (LOBATO apud CUNHA, 2006, p. 71)

Cunha (2006) faz ainda, comentários sobre a ingenuidade de alguns escritores ao escreverem para crianças, achando que elas não perceberão ou compreenderão o significado da obra e o que está sendo informado e que até mesmo serão incapazes de perceber que o texto lido possui caráter moralizador. É interessante ressaltar que as obras que mais agradam são as que revelam o gosto pela vida e o humor, mas se as crianças forem muito pequenas, as ilustrações devem ser contempladas na criação e produção literárias para haver facilidade na identificação e entendimento, e o texto deve ser pequeno.

A formação do leitor na infância não pode prescindir de determinadas competências ligadas à compreensão do texto e, conseqüentemente, à satisfação que este pode proporcionar à criança. (POSLANIEC & HOUYEL apud FARIA, 2008, p.18)

FORMANDO LEITORES

Para que se possa compreender melhor a formação do leitor na infância é preciso conhecer alguns aspectos referentes às competências que as crianças trazem consigo, as quais provêm de duas fontes: a primeira, que diz respeito aos conhecimentos adquiridos no âmbito familiar, antes mesmo da alfabetização. A segunda é aquela que a criança pode adquirir na escola, por meio de atividades de leitura em geral, como em sessões livres em bibliotecas ou centros de culturas. Poslaniec & Houyel (apud FARIA, 2008) frisam quatro competências que as crianças já adquiriram antes da alfabetização: O domínio da língua oral: aos seis anos, as crianças já interagem no meio em vivem, utilizando-se da linguagem falada, conhecem algumas leis sintáticas básicas da língua - possuem um vocabulário concreto propício ao meio social onde vivem, compreendem o significado da entonação de frases e sabem discernir crítica, proibição, encorajamento.

A capacidade de associar uma palavra a seu referente, de associar situações como um gesto a um estado de espírito, uma expressão a uma emoção, fica claro então que essas competências são essenciais na leitura das imagens que se ligam à imagem do texto, assim sendo vai aos poucos aumentando o domínio da língua.

O conhecimento sobre os objetivos da leitura: por meio de seu conhecimento de mundo, a criança já traz em sua bagagem uma vivência social, contatos com textos escritos e imagens. Conforme Abramovich (1991), o primeiro contato da criança com um texto se dá pela voz da mãe, do pai ou dos avós, contando histórias, como contos de fadas, trechos da Bíblia ou com logotipos e marcas, com frases e palavras vistas na tevê, em cartazes de rua, em embalagens de produtos, etc., os quais lhe deram uma noção, mesmo inconsciente, sobre a função da leitura. Quando esta é bem aproveitada na escola, lhe propicia um desenvolvimento significativo motivando o seu desejo de aprender a ler e de construir para si um projeto de leitor.

Conhecimento intuitivo que a criança tem de que ler é compreender: Poslavic & Houyel (apud FARIA, 2008) afirmam que “a criança já sabe que, em um texto escrito há várias possibilidades de se descobrirem sentidos globais. Que ler é compreender e que não é uma mera operação de decifração”. A escola tem um papel fundamental, pois caberá a ela ampliar e propiciar um desenvolvimento nas competências que a criança traz em sua bagagem cultural, competências essas que a criança já possui antes mesmo da alfabetização, introduzindo-as no domínio de alguns aspectos literários, presentes em narrativas de livros infantis como os contos de fadas.

Para Abramovich (1991), as escolas devem promover efetivamente atividades de leitura, as quais propiciem para a criança o prazer, o deleite, a descoberta, o encantamento. Uma maneira significativa para trabalhar a leitura com as crianças é levá-las às livrarias, bibliotecas e deixar que ela possa manusear, folhear, buscar, achar, separar, rever, escolher, até se decidir qual livro lhe despertou maior interesse, aquele gênero que naquele determinado dia lhe desperta a curiosidade, a vontade e a inquietação.

Nesta perspectiva, o professor tem um papel fundamental na formação desse leitor, e para que possa promover essas atividades com eficácia, deve ler muito mais livros, conhecer os contos de fadas, ter, portanto, um comprometimento maior com a formação desse pequeno leitor. Cabe lembrar que o professor, muitas vezes, trabalha com um leque muito estreito de alternativas, conhece pouco de literatura infantil, apenas aqueles livros que a editora envia para a escola ou aqueles que são mais divulgados pelos autores. Pelo exposto, esses dois métodos não dão parâmetros para que, realmente, se chegue a acompanhar o que é publicado de relevante, de significativo, de bom. Pode-se observar que o critério reinante, na maioria dos casos, não é o da qualidade do livro, mas o da pronta entrega.

A partir disso, deparamo-nos com uma questão fundamental que se coloca em discussão: quais habilidades o professor deve ter e como os contos de fadas devem ser utilizados em sala de aula, para que possam efetivamente ajudar no desenvolvimento da criança? Percebe-se que são várias as maneiras de se trabalhar com contos de fadas em sala de aula, e para que se possa compreender melhor, explicitaremos alguns processos que auxiliarão o professor a utilizar esse recurso de maneira a favorecer o aprendizado do aluno e não trabalhar com as narrativas como simples leitura, de maneira imposta aos alunos e sem critério de escolha.

Os processos narrativos, segundo Coelho (1984), são: descrição, narração, diálogo, monólogo, dissertação, digressão, comentários. Sendo a descrição um processo pelo qual o narrador descreve, detalhadamente, objetos, ou seja, uma realidade parada no tempo, a descrição é a técnica do observador que por meio da percepção de quem está do lado de fora mostra fenômenos, focalizado como um espetáculo estático. A atitude narrativa possibilita que as coisas falem por si, permitindo que as crianças aprendam a ver as coisas, pela representação mental.

A narração é a técnica de expressão, em que o narrador relata um processo, do qual participa com envolvimento daquilo que está contando, porque se sente senhor dos segredos e de todo o dinamismo da cena em foco, é o recurso expressivo, utilizado em uma perspectiva ampla de visão. Sendo sua natureza dinâmica, essa técnica permite que o narrador substitua os fatos ou as situações em si pelo próprio discurso, podendo “representar” aquela situação, de acordo com sua consciência de narrador.

LENDO E CONTANDO CONTOS DE FADAS

A palavra contada não é simplesmente fala, é um conjunto de ações que, entremeando-se ao discurso, integra-se a ela, como por exemplo: o ritmo, a entonação, a expressão, o gestual, a expressão facial e até o silêncio. O valor estético da narrativa oral está na harmonia desses elementos. O que se mostra é que nesses, a função dos personagens é socialmente determinada (o rei, o príncipe, o velho sábio, o tolo), sendo as imagens sempre arquetípicas, enquanto no conto literário os personagens são mostrados em relação a sua própria identidade.

Na cultura escrita, os requisitos para julgar a beleza de uma narrativa estão na habilidade do autor em manejar as palavras com mestria para dispô-las na expressão literária. (MATOS E SORSY, 2009, p. 5)

Há diferença entre ler e contar um conto assim como existe uma diferença entre a palavra oral e escrita, pois quando a comunicação da palavra se dá pela oralidade, nosso centro de percepção é o auditivo e nos permite experiência da unidade, pois o corpo é toda uma unidade auditiva, já que

estamos dentro do campo sonoro. Isso pode ser percebido quando ouvimos uma música. Ela nos envolve, possibilitando uma integração numa só unidade entre o nosso corpo e o ambiente em que estamos.

O que se mostra é que o ato de ouvir bem como o ato de ler exercem sobre nós funções diferentes e, portanto, faculdades diferentes. É importante deixar claro que ambos (ouvir e ler) são experiências importantes. Ao trabalhar o conto com os alunos, o professor precisa saber que objetivo quer alcançar, ao apresentá-lo aos seus alunos, pois há momentos que é interessante formar grupos que possam interagir, desenvolver a sociabilidade favorecendo assim o sentimento de comunidade. A narrativa oral cumpre perfeitamente tal objetivo.

A arte do contador de histórias envolve expressão corporal, improvisação, interação com seus ouvintes, interpretação, enquanto o leitor empresta sua voz ao texto. Para que a contação seja mais envolvente para aqueles que a ouvem, utiliza-se dos recursos vocais. Para um contador de histórias, a memorização é importante, cabe lembrar que memorizar não quer dizer “decorar”, que significa “aprender de cor, sem assimilar”. Pelo contrário, os bons contadores são aqueles que têm perfeita assimilação daquilo que querem contar, apropriando-se da história de tal forma que esta permita que todos os seus sentidos possam ser aguçados e que todo o corpo possa expressá-la, comunicá-la naturalmente, como dito anteriormente, através de gestos, expressões faciais e corporais, entonação de voz e ritmo.

Um conto não deve ser descritivo como um romance, o contador deve sugerir imagem, possibilitando assim que o ouvinte possa imaginá-la e enfeitá-la ao seu modo. Porém, não deve exagerar nos detalhes, porque dispersa o ouvinte e impede que se concretize uma função importante do conto: a possibilidade de exercitar o seu próprio imaginário.

Partindo desse princípio, a utilização de imagens é muito significativa, pois na hora de descrever um personagem da história como, por exemplo, um “príncipe”, ao invés de enumerar as características físicas imaginadas de acordo com a construção de criação do personagem (“músculos”), pode-se utilizar metáfora e dizer que o “príncipe” era tão nobre, quanto um pôr-do-sol no outono. Ou relacionar seus atributos mais importantes na trama: se era corajoso, gentil, generoso ou até mesmo preguiçoso. O importante é saber dar vazão à fantasia criando detalhes que possam enriquecer a narrativa e prender a atenção do leitor.

Matos e Sorsy (2009) afirmam que os contos são excelentes para que os professores possam trabalhar projeto anual para os seus alunos, entretanto é preciso ter certos critérios, na hora de escolher as histórias, pois se deve levar em consideração, os interesses próprios de cada idade, para crianças pequenas, os contos curtos são os indicados, já que a capacidade de concentração ainda

não é muito desenvolvida, e também por elas se sentirem atraídas pelas coisas concretas que descobrem e conhecem no seu dia-a-dia, como pequenas histórias sobre animaizinhos de estimação, brinquedo que as rodeiam.

Para as crianças da pré-escola, são indicados contos simples que estimulem a contar (reconto), estes despertam o interesse da criança. É interessante se utilizar do apelo para a dramatização, salientando que não é o mesmo que teatralização, sendo que a mímica, a onomatopeia e as repetições ritmadas são bons recursos ao contar aos pequenos. O que se evidencia é que os contos se têm revelado um recurso extremamente eficaz, da pré-escola à universidade, afirmam Matos e Sorsy (2009). Tal recomendação é válida não só para professores, mas também para contadores, que direcionam o seu trabalho no público escolar.

Para crianças a partir dos 5 anos de idade, os contos indicados devem ser os que falam do comportamento e valores. Nessas histórias as criaturas mágicas e suas jornadas estimulam a imaginação e o sentido de fazer parte de uma comunidade, e são bem aceitos. Os contos de fadas podem ser introduzidos com uma estrutura simples, porém devem ter um enredo mais elaborado quando são contados para crianças que estão na faixa dos 7 anos em diante, neste caso, eles podem ser mais complexos

COMO CONTAR AS HISTÓRIAS DOS CONTOS DE FADAS

A arte de contar histórias envolve três elementos importantes que são: o contador, o ouvinte e o conto. Cabe ressaltar que o ouvinte também precisa ser preparado para receber a história, que é o aquecimento, que tem como objetivo principal canalizar a atenção em torno da palavra do contador, criando todo um ambiente propício de unidade do grupo. Isso permite que a atenção se mantenha durante todo tempo de apresentação da história, é um requisito significativo da arte de contá-la. Matos e Sorsy (2009) complementam: “O contador é um capitão que tem o timão e pode guiar o barco, mas se o público não sopra nas velas, ele vai ratear”.

Na contação de um conto, o aquecimento faz a ligação entre dois mundos e dois tempos. Ficando de um lado, o mundo real onde o cotidiano tece nossa existência de um tempo demarcado entre passado, presente e futuro. Do outro, o mundo do maravilhoso, dos contos de fadas, construídos com a substância dos sonhos, onde somos capazes de atravessar fronteiras além da realidade permitindo que os personagens nos transportem para esse mundo encantado. Um universo povoado pelo mágico, pelas metamorfoses, pelos personagens bizarros ou fascinantes.

A arte do contador está na sua facilidade e habilidade em manejar as palavras passando para o ouvinte toda a emoção, o ritmo, entonação. A sua palavra deve emocionar, distrair e instruir. Cabe a cada professor contador, conhecer seus talentos e buscar o seu estilo próprio.

Há contadores que usam instrumentos, ritmos musicais para incrementar o conto. Outros envolvem os ouvintes num jogo interativo em torno da história que estão contando, outros utilizam só a própria voz. Nesse sentido, todos podem ser muito bons contadores, mesmo apresentando características diferentes na contação do conto e emocionam, sabem plantar em cada coração sementes dos sonhos.

O grande mérito dos contadores está em seu talento para criar, em torno da palavra do conto, um ambiente de fraternidade que possa apagar as linhas que separam as gerações, as raças e as culturas. (MATOS E SORSY, 2009, p. 140)

Ainda de acordo com Matos e Sorsy (2009), a voz tem um papel significativo na arte de contar histórias, o que se percebe é que assim como a voz pode abrir as portas divertidas do imaginário, também pode fechá-las, pois, por exemplo, uma voz monótona ajuda a ficar sonolenta a contação, e o conto é para divertir, não para dormir.

Mudar a voz imitando os personagens é uma estratégia, a qual quebra a monotonia, assim como variar a tonalidade, abaixando-a ou levantando-a, e dependendo da situação da história, falar lentamente ou acelerar o ritmo. O que se mostra é que tudo isso traz vida à narração. A respiração é um elemento importante no trabalho de voz, salientando que ela é o seu principal recurso de trabalho.

É importante deixar claro que embora a arte do contador seja a arte da palavra por excelência, não se pode negligenciar a significância da expressão corporal para a eficácia da contação da história. Não se devem empregar as chamadas “muletas de linguagem”, como: “né”, “então”, “aí”, pois estes termos podem desviar a atenção do ouvinte, também não se utilizar dos automatismos gestuais que podem colocar a perder a narrativa. Deve-se evitar ainda andar de um lugar para o outro sem que isso tenha relação com o que se está narrando; mover as mãos sem necessidade e de forma compulsiva poderá tirar o foco da história, e o que se percebe é que estes são automatismos frequentes.

A finalização da história do conto é um momento também importante, pois é hora de trazer os ouvintes de volta à realidade, terra firme e lembrá-los da sua existência. A finalização pode ser sempre a mesma, assim o contador e o ouvinte participam sempre da mesma finalização. Em cada país existe uma forma de finalizar a história, de acordo com sua cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que as teorias propostas pelos autores estudados ocorrem na prática, principalmente em relação à importância de trabalhar os contos de fadas e promover o desenvolvimento da criança por meio do lúdico e do imaginário, próprios da fase infantil e propiciar o resgate da contação de histórias de formas variadas, para que dessa forma os alunos se familiarizem com os livros, abordando temas, relacionados ao cotidiano da criança e explorando seu universo cognitivo, favorecendo o seu desenvolvimento.

A hora da contação é importante para todos os alunos, pois quando os contos estão sendo narrados em sala de aula, as crianças parecem fascinadas.

Só ouvindo repetidamente um conto de fadas e sendo dado tempo e oportunidade para demorar-se nele, uma criança é capaz de aproveitar integralmente o que a história tem a lhe oferecer em relação à compreensão de si mesma e de sua experiência de mundo. O que se percebe é que os contos de fadas advertem a criança das possíveis consequências indesejáveis e lhe asseguram, ao mesmo tempo, que o desejo é de pouca consequência, principalmente se a pessoa é sincera nos esforços para desfazer os resultados ruins.

O herói dos contos de fadas tem um corpo que pode executar efeitos miraculosos; identificando-se com ele, qualquer criança pode se compensar em fantasia e a partir da identificação, estabelecem-se a concentração, a atenção, a criatividade, a imaginação.

Os autores pontuam a importância das narrativas dos contos de fadas, pois estas trabalham valores fundamentais para a vida da criança, sem que elas percebam, assimilam esses valores para sua vida, sendo que não é necessário frisar regras ou o que é certo ou errado de forma imposta, ela mesma fará este questionamento, já que na história estão incluídos esses valores.

O trabalho com contos de fadas possibilita o contato direto com diversos títulos de história, promovendo assim o incentivo à leitura. O material de apoio para o professor é importante, para que ele possa apresentar situações favoráveis ao aluno, de modo que sejam estabelecidos a concentração, atenção, a criatividade, a imaginação, o desenvolvimento linguístico, o auditivo e a memória, quando a criança reproduz a história ou partes dela.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- COELHO, Nelly Novais. **A literatura infantil**. São Paulo: Edições Quiron, 1984.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**. Teoria e Prática. São Paulo: Ática, 2006.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MATOS, Gislayne & SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- PATACO, Vera; VENTURA, Magda; RESENDE, Érica. **Metodologia para trabalhos acadêmicos e normas de apresentação gráfica**. São Paulo: Editora da Universidade Estácio de Sá, 2007.

O IMPACTO DO DISCURSO DE ÓDIO E OS DESAFIOS DA VULNERABILIDADE SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

THE IMPACT OF HATE SPEECH AND THE CHALLENGES OF SOCIAL VULNERABILITY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT



ANTONIO SILVA DE BRITO

Graduado em Educação Artística Habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade Paulista de Artes (2010); especialista em Psicanálise pela Escola de Psicanálise de São Paulo (2020); professor de Ensino Fundamental II - Artes na EMEF Monteiro Lobato e coordenador pedagógico na EMEF Plínio Ayrosa.

RESUMO

Nos últimos anos, as redes sociais emergiram como uma das principais ferramentas de comunicação, facilitando a troca de informações e opiniões. Contudo, esses ambientes também se tornaram espaços de disseminação de discursos de ódio, impactando negativamente diversos contextos, incluindo o escolar. Ao combinar esse fenômeno com os desafios de vulnerabilidade social presentes nas escolas públicas, cria-se um cenário que demanda ações concretas. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas deve estar alinhado aos princípios democráticos do Currículo da Cidade de São Paulo, que se fundamenta em três conceitos orientadores: educação integral, equidade e educação inclusiva. Este artigo busca discutir os impactos do discurso de ódio nas redes sociais, explorar os desafios enfrentados pela escola pública e propor caminhos para promover o protagonismo de professores e estudantes, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), assegurando o direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Comunicação; Vulnerabilidade; Protagonismo

ABSTRACT

In recent years, social networks have emerged as one of the main communication tools, facilitating the exchange of information and opinions. However, these environments have also become spaces for the dissemination of hate speech, negatively impacting various contexts, including schools. Combining this phenomenon with the challenges of social vulnerability present in public schools creates a scenario that demands concrete action. In this sense, the schools' Political-Pedagogical Project (PPP) must be aligned with the democratic principles of the São Paulo City Curriculum, which is based on three guiding concepts: integral education, equity and inclusive education. This article seeks to discuss the impacts of hate speech on social networks, explore the challenges faced by public schools and propose ways to promote the protagonism of teachers and students, in accordance with the Law of Guidelines and Bases (LDB), ensuring the right to learning.

Keywords: Communication; Vulnerability; Protagonism

DISCURSO DE ÓDIO NAS REDES SOCIAIS

O discurso de ódio, caracterizado por manifestações que visam inferiorizar, humilhar ou desacreditar indivíduos ou grupos com base em características como raça, gênero, orientação sexual, religião, ou classe social (Trindade, 2023), tornou-se comum nas plataformas digitais. As redes sociais ampliaram o alcance desse tipo de manifestação, muitas vezes mascarado em formas de "piadas" ou "críticas", mas com claros objetivos preconceituosos.

Quando esses discursos migram para o ambiente escolar, criam um clima de exclusão e intolerância. O Currículo da Cidade de São Paulo, ao pautar-se pelos princípios de integralidade, inclusão e equidade, propõe uma escola democrática que deve ser capaz de enfrentar essas manifestações. As escolas precisam construir uma resposta sólida, utilizando o Projeto Político-Pedagógico como ferramenta central para promover um ambiente de respeito e diversidade, alinhado aos direitos de aprendizagem garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases.

A INFLUÊNCIA DO DISCURSO DE ÓDIO NAS ESCOLAS

O anonimato nas redes sociais facilita a disseminação de discursos de ódio, já que a criação de perfis falsos ou pseudônimos torna difícil a responsabilização pelos atos (Trindade, 2023, p. 79). Essa falta de controle nas plataformas digitais estimula o comportamento abusivo, que pode se traduzir em preconceito e discriminação no ambiente escolar.

Esses discursos se tornam particularmente nocivos nas escolas públicas, onde os alunos, muitas vezes influenciados pelo conteúdo que consomem nas redes sociais, reproduzem atitudes racistas, homofóbicas e sexistas. Conforme Moreira (2019), "o estabelecimento de um grupo racial como parâmetro cultural universal" legitima a exclusão de minorias, o que agrava ainda mais a situação dentro das instituições de ensino.

O Projeto Político-Pedagógico deve assumir um papel proativo na construção de uma cultura de respeito e empatia, utilizando a mediação de conflitos e a comunicação não violenta como instrumentos pedagógicos. Ao valorizar a diversidade e garantir o direito à educação inclusiva, a escola se posiciona como um espaço de resistência à intolerância disseminada pelas redes sociais.

VULNERABILIDADE SOCIAL E EXCLUSÃO ESTRUTURAL

A vulnerabilidade social é um dos principais fatores que agravam os desafios enfrentados pelas escolas públicas. Alunos provenientes de comunidades marginalizadas frequentemente sofrem com a falta de recursos materiais e de apoio familiar, o que compromete seu desempenho acadêmico. Além disso, muitas vezes enfrentam exclusão estrutural dentro da própria escola, em razão do racismo, preconceito de classe e a falta de suporte para alunos com deficiência.

O conceito de exclusão estrutural refere-se a práticas que, ainda que não sejam intencionalmente discriminatórias, perpetuam a marginalização de certos grupos. Moreira (2019) destaca como o racismo institucionalizado cria um ambiente onde as diferenças culturais são vistas como inferiores, reforçando a exclusão de alunos que não se encaixam no "padrão" dominante.

Essas dinâmicas são contrárias aos princípios de inclusão e equidade defendidos pelo Currículo da Cidade de São Paulo. A escola precisa reconhecer e lidar com essas exclusões, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, conforme assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases.

A IMPORTÂNCIA DO PPP NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é a base para a promoção de uma educação inclusiva e democrática. Ele deve ser revisado continuamente para refletir as necessidades da comunidade escolar e para garantir a inclusão de práticas que valorizem a diversidade e respeitem os direitos de todos os estudantes. O Currículo da Cidade de São Paulo propõe que essa inclusão seja orientada pelos princípios de integralidade, inclusão e equidade, garantindo que o direito à aprendizagem seja assegurado a todos, independentemente de suas origens ou condições sociais.

Para isso, é essencial fortalecer o protagonismo dos professores e dos estudantes. O protagonismo dos professores deve ser incentivado por meio de formação continuada e práticas colaborativas, que

permitam o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas à mediação de conflitos e à promoção de uma cultura de paz. O protagonismo estudantil, por sua vez, deve ser promovido por meio da criação de espaços como assembleias e grêmios estudantis, onde os alunos possam exercer seu papel de agentes críticos e conscientes no processo educativo.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A gestão democrática é um princípio central para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem os direitos dos estudantes e promovam um ambiente de aprendizagem acolhedor. No contexto da escola pública, a gestão democrática deve incluir toda a comunidade escolar – professores, alunos, pais e funcionários – nos processos de tomada de decisão, garantindo que as vozes de todos os envolvidos sejam ouvidas e respeitadas.

Essas práticas pedagógicas devem ser pautadas pelo respeito à diversidade e pelo combate ao preconceito. O uso de mediação de conflitos e de comunicação não violenta, por exemplo, são estratégias que podem ajudar a criar um ambiente escolar mais inclusivo e seguro, onde os estudantes se sintam valorizados. A Lei de Diretrizes e Bases reforça o compromisso da escola em garantir uma educação que promova o desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando suas diferenças e assegurando seus direitos.

PROJETO DE LEITURA E ESCRITA PARA REDES SOCIAIS

Com o avanço das redes sociais como principal meio de comunicação entre jovens, é crucial que a escola pública aproveite esse ambiente digital para promover práticas de leitura e escrita que respeitem os princípios dos direitos humanos e incentivem o engajamento político consciente. Nesse sentido, um projeto de leitura e escrita voltado para as redes sociais, integrado ao Projeto Político-Pedagógico, pode ser uma estratégia eficaz para incentivar o protagonismo estudantil e fortalecer a ação pedagógica dos professores, inclusive dos professores módulos que realizam docência compartilhada e substituição.

OBJETIVOS DO PROJETO:

1. Desenvolver habilidades de leitura crítica e argumentação dos estudantes em relação aos conteúdos consumidos nas redes sociais.
2. Promover a produção de conteúdos digitais que respeitem os direitos humanos, com ênfase no combate ao discurso de ódio e na promoção de uma cultura de paz.
3. Incentivar o engajamento político consciente, através de debates e discussões que promovam a cidadania e a participação ativa na vida pública.

ETAPAS DO PROJETO:

1. **Formação dos Professores:** O projeto inicia-se com a formação continuada dos professores, especialmente os módulos, para que possam mediar debates e atividades de leitura crítica nas redes sociais. Eles serão capacitados para trabalhar em docência compartilhada, integrando suas práticas ao cotidiano da sala de aula e à rotina dos professores substituídos.
2. **Debates e Oficinas de Leitura Crítica:** Realização de oficinas semanais para os alunos, abordando temas como discursos de ódio, *fake news* e cidadania digital. Nessas oficinas, os professores, em regime de docência compartilhada, facilitarão discussões sobre como reconhecer e combater o discurso de ódio nas redes.
3. **Produção de Conteúdo para Redes Sociais:** Os estudantes serão incentivados a criar suas próprias postagens nas redes sociais (textos, vídeos, infográficos), baseados nos temas discutidos, sempre respeitando os princípios dos direitos humanos. A supervisão dos professores substitutos será crucial para acompanhar essa produção e garantir que o conteúdo esteja alinhado com os valores discutidos.
4. **Engajamento Político:** O projeto incluirá a realização de debates e atividades que estimulem os alunos a participarem ativamente de questões políticas e sociais. A produção de textos argumentativos para postagens nas redes sociais, focando no engajamento cidadão, será um dos resultados esperados.

OFICINAS DE DIÁLOGO E EXPRESSÃO CRIATIVA: A VOZ ESTUDANTIL**OBJETIVOS DO PROJETO:**

1. Promover a conscientização sobre os direitos humanos e a importância de combatê-los em todos os níveis da sociedade, especialmente nas escolas.
2. Desenvolver habilidades de expressão criativa dos estudantes, utilizando diversas formas de arte, como teatro, poesia, música, e artes visuais, para abordar temas como inclusão, diversidade e respeito.
3. Estimular o diálogo e a reflexão crítica entre estudantes e professores, criando um ambiente de aprendizagem que valorize a escuta ativa e a empatia.

ETAPAS DO PROJETO:

1. **Formação dos Professores e Equipe Escolar:** O projeto começa com uma formação específica para professores e funcionários, incluindo os professores módulos que realizam docência compartilhada e substituição. Essa formação abordará conceitos de direitos humanos,

mediação de conflitos, e técnicas de facilitação de diálogos criativos. A ideia é que toda a equipe esteja preparada para mediar e apoiar as atividades propostas.

2. **Diagnóstico Participativo:** Realização de um diagnóstico participativo envolvendo alunos, professores e comunidade escolar para identificar as principais manifestações de discriminação e discurso de ódio na escola. Esse diagnóstico servirá de base para a definição dos temas a serem trabalhados nas oficinas.
3. **Oficinas de Expressão Criativa:** Serão realizadas oficinas semanais, onde os alunos serão incentivados a explorar temas relacionados aos direitos humanos por meio de diferentes formas de expressão criativa. Cada oficina terá um foco específico, como teatro do oprimido, poesia *slam*, grafite, produção de vídeos curtos de dança ou criação musical, sempre conectando a expressão artística ao combate ao discurso de ódio e à promoção da inclusão.
 - **Teatro do Oprimido:** Técnica teatral desenvolvida por Augusto Boal, que será usada para que os alunos encenem situações de discriminação e explorem soluções por meio da interação com o público.
 - **Poesia Slam e Expressão Oral:** Os alunos serão incentivados a criar e apresentar poesias e discursos que abordem temas como racismo, igualdade de gênero e direitos dos LGBTQIA+.
 - **Artes Visuais e Grafite:** Serão promovidas oficinas de grafite e outras formas de arte visual para que os estudantes possam expressar suas visões sobre inclusão e diversidade em murais e outros espaços da escola.
 - **Produção de Vídeos Curtos:** Os estudantes poderão criar curtas-metragens ou vídeos para as redes sociais, que abordem de forma crítica temas como a discriminação racial, bullying e direitos humanos.
4. **Mostra Cultural e Seminário:** Ao final de cada ciclo de oficinas, será organizada uma mostra cultural aberta à comunidade escolar, onde os estudantes poderão compartilhar suas produções artísticas. Além disso, um seminário com debates e mesas-redondas será realizado para discutir os temas abordados e refletir sobre as aprendizagens adquiridas.
5. **Reflexão e Avaliação Participativa:** O projeto incluirá sessões de reflexão e avaliação participativa, onde alunos e professores poderão discutir os impactos das oficinas e pensar em melhorias e novos temas para os ciclos seguintes.
6. **Integração com o Currículo Escolar:** As oficinas de expressão criativa serão integradas ao currículo escolar e ao Projeto Político-Pedagógico, garantindo que as atividades não sejam isoladas, mas façam parte de um esforço contínuo de promoção da inclusão e da equidade na

escola. Os professores módulos desempenharão um papel essencial, compartilhando suas experiências com os docentes regulares e assegurando a continuidade do projeto.

Resultados Esperados: Desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes sobre os direitos humanos e a importância de combater o discurso de ódio em suas diversas formas; Aprimoramento das habilidades de expressão criativa dos alunos, permitindo que utilizem a arte como uma ferramenta poderosa de comunicação e transformação social; Fortalecimento do protagonismo estudantil, incentivando os alunos a serem agentes de mudança em suas comunidades e a participar ativamente na promoção de uma cultura de respeito e inclusão; Promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e democrático, onde todos os membros da comunidade escolar sintam-se valorizados e respeitados.

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS DUAS PROPOSTAS INOVADORAS

O Projeto de Leitura e Escrita para Redes Sociais e as Oficinas de Diálogo e Expressão Criativa sobre Direitos Humanos apresentam abordagens distintas para enfrentar os desafios do discurso de ódio e da vulnerabilidade social no ambiente escolar. Ambas as propostas têm como objetivo fortalecer o protagonismo estudantil e promover uma cultura de respeito e inclusão, mas o fazem através de metodologias diferentes:

O Projeto de Leitura e Escrita para Redes Sociais foca diretamente na interação dos alunos com as plataformas digitais, buscando desenvolver habilidades críticas de leitura e produção de conteúdo que respeite os direitos humanos, ao mesmo tempo em que promove o engajamento político consciente.

As Oficinas de Diálogo e Expressão Criativa oferecem um espaço para que os estudantes explorem temas de inclusão e direitos humanos através da arte e do diálogo, utilizando formas criativas de expressão para refletir e agir contra o discurso de ódio.

Ambas as abordagens são válidas e complementares. Enquanto o primeiro projeto está mais voltado para a mediação do conteúdo digital e a preparação dos alunos para um engajamento consciente nas redes sociais, o segundo valoriza a expressão artística como forma de conscientização e transformação social, proporcionando um ambiente inclusivo dentro e fora da sala de aula. A escolha entre as duas dependerá dos objetivos específicos da escola e das características da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impacto do discurso de ódio nas redes sociais e os desafios enfrentados pela escola pública demandam uma abordagem pedagógica que priorize a inclusão, equidade e integralidade. O Projeto Político-Pedagógico deve ser o alicerce dessa transformação, garantindo o protagonismo de

professores e estudantes e promovendo práticas pedagógicas que respeitem os direitos humanos e incentivem a cidadania e o engajamento político consciente. A integração dos professores módulos, especialmente aqueles envolvidos em docência compartilhada e substituição, é fundamental para assegurar a continuidade e a coesão dessas práticas dentro do ambiente escolar.

Ao promover um projeto de leitura e escrita voltado para as redes sociais, a escola pública não apenas responde aos desafios impostos pelo discurso de ódio e pela vulnerabilidade social, mas também se posiciona como uma instituição que prepara os estudantes para exercerem sua cidadania de forma crítica e engajada. Esse projeto, ao incentivar a produção de conteúdo que respeite os direitos humanos e ao estimular o debate sobre questões políticas e sociais, contribui para a formação de uma cultura escolar mais democrática e inclusiva.

Em suma, a escola pública deve ser um espaço aonde a educação vai além da simples transmissão de conhecimentos, tornando-se um ambiente de construção coletiva de valores como respeito, diversidade e justiça social. As práticas pedagógicas inclusivas, a gestão democrática e os projetos inovadores, como o de leitura e escrita para redes sociais, são fundamentais para que a escola cumpra sua função social de formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes.

Com essa conclusão, este artigo encerra a discussão sobre o impacto do discurso de ódio nas redes sociais e os desafios da vulnerabilidade educacional no ambiente escolar. A proposta apresentada para um projeto de leitura e escrita voltado para as redes sociais, respeitando os princípios dos direitos humanos e incentivando o engajamento político, oferece uma solução concreta para promover uma cultura escolar democrática e inclusiva, alinhada aos princípios do Currículo da Cidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

HOOKS, bell. *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MOREIRA, Adilson. *Racismo Recreativo*. São Paulo, SP: Pólen Livros, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte*. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

A MÚSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

MUSIC AND ITS CONTRIBUTIONS TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION



BRUNA TEZONI DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSant'Anna 2010; Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Unicid 2015; Graduação em Arte Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana - FAEP, 2021 Professora na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

A musicalização na educação infantil é de suma importância para o desenvolvimento dos bebês e das crianças, possui grandes oportunidades para seu aprendizado, por meio da música podem expressar seus sentimentos, movimentos, socializam e conhecem um universo cheio de possibilidades com expressões, visuais, gestuais, comunicações diversas e a ampliação do repertório cultural. É uma excelente ferramenta para a aumento de suas habilidades motoras, físicas, afetivas e cognitivas, pensando em todas essas contribuições surgiu a ideia para a escrita deste artigo.

Palavras-Chave: Música; Educação Infantil; Brincadeiras; Jogos e Cantigas.

ABSTRACT

Musicalization in early childhood education is of paramount importance for the development of babies and children. It offers great opportunities for their learning. Through music, they can express their feelings and movements, socialize and get to know a universe full of possibilities with visual and gestural expressions, diverse communications and the expansion of their cultural repertoire. It is an excellent tool for increasing their motor, physical, affective and cognitive skills. With all these contributions in mind, the idea for writing this article came about.

Keywords: Music; Early Childhood Education; Play; Games and Songs.

INTRODUÇÃO

A intervenção da humanidade no universo sonoro ocorre muito cedo, antes mesmo do nascimento, através do corpo e da voz da mãe. O ambiente sonoro está presente na vida de bebês e crianças, por isso o processo de musicalização começa de forma espontânea, por meio de canções de ninar, brincadeiras, jogos musicais etc., o repertório sonoro é ampliado e permite que eles se expressem com clareza por meio de diferentes sons.

Segundo Teca Brito (2003, p.17) A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta.

A música propicia abertura dos canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções. As atividades musicais na escola não têm como objetivo necessariamente a formação de músicos profissionais, mas sim de oportunizar o contato da criança com o universo da música, o que a auxilia tanto no seu desenvolvimento como na sua aprendizagem. (REIS et al, 2012, p. 7)

As práticas educativas aliadas à música podem aumentar a estimulação do desenvolvimento cognitivo, emocional e motor, contribuindo assim para a formação da personalidade. Nesse sentido, a música pode se tornar um fio condutor em diferentes áreas curriculares, conferindo à sala de aula um ambiente mais alegre e descontraído, adequado ao aprendizado, pois, além de ajudar no desenvolvimento de diversas competências, também beneficia a aprendizagem dos bebês e das crianças.

VYGOTSKY E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

"A Formação Social da Mente" ressalta bem o pensamento de Lev Vygotsky quando ele diz que os estímulos auxiliares, que são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, não se limitam apenas aos objetos físicos, mas compreende uma variedade de instrumentos culturais e sociais. A linguagem, as práticas culturais e os próprios recursos corporais da criança exercem papéis fundamentais na formação do pensamento. Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é influenciado pela interação social e cultural, com esses estímulos auxiliares facilitando a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1991).

Notamos que para o autor a criança com estímulos diversos adquire a capacidade de se desenvolver melhor e passa a ter grande criatividade, como por exemplo do brincar, uma vez que a criança não tem acesso a brinquedos prontos, devido sua baixa situação financeira, ela pode

criar com algo simples um brinquedo para ser usado naquele momento, ou seja, um pano pode se transformar em um vestido de boneca ou um pedaço de madeira em uma espada. Sendo assim; utilizar jogos e brincadeiras musicais dentro de um local onde ela não é comumente desenvolvida traz inúmeros benefícios à àqueles que dela poderão participar e acrescentando novos conhecimentos culturais, artísticos e linguísticos. Ao brincar, a criança assume papéis e aceita regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade.

[...] Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

De acordo com a teoria de Vygotsky, a criança nasce com um potencial ilimitado para aprender e esse potencial é amplificado pela mediação dos adultos. A comunicação entre a criança e o adulto através do toque, expressões faciais e fala ajuda a estimular a percepção e a exploração dos objetos. Mesmo antes da criança entender completamente essas interações, a mediação adulta é crucial para criar necessidades e impulsionar o desenvolvimento, como a necessidade de comunicação e a manipulação de objetos.

A transição do primeiro ano de vida para a primeira infância é marcada por um avanço significativo na percepção sensorial, habilidades motoras e na capacidade de comunicação. A aquisição da linguagem autônoma infantil durante essa fase é um reflexo do progresso nas interações e atividades com o mundo ao seu redor. Essas experiências acumuladas formam a base para o desenvolvimento do pensamento e têm um impacto positivo no desenvolvimento psíquico e na capacidade de aprendizagem futura da criança, preparando-a para o ambiente escolar e outros contextos educacionais. (Vygotsky, 1996).

DALCROZE E TECA ALENCAR DE BRITO: A MÚSICA COMO FORMA DE EXPRESSÃO

Segundo Silvana Mariani, Émile Jaques Dalcroze, músico e educador, abriu as portas para as inovadoras pedagogias musicais, desenvolveu gradualmente um método de educação musical baseado no movimento e de acordo com ele é por meio do movimento corporal que o aluno experimenta sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão (MATEIRO, 2011).

Compartilhando essa mesma linha de pensamento, Teca Alencar de Brito aborda um trabalho pedagógico musical muito significativo trazendo os instrumentos musicais e sonoros, a voz, o canto, as canções com integração e movimento, os jogos musicais, atividades como ouvir, cantar e dançar que de maneiras diferentes estão presentes na vida de quase todos os seres humanos, grande parte das crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro. Essa vivência no âmbito escolar

é muito importante para o desenvolvimento social e cultural da criança, neste sentido o experimento deste artigo associou tais abordagens e corroborou com o desenvolvimento integral das crianças nele envolvidas.

JOGOS MUSICAIS

A ideia central é expor os alunos o universo musical por meio de jogos e atividades que tragam musicalização e que proporcionem novos conhecimentos de forma lúdica. Através dele desenvolvemos a consciência corporal, ajudamos a compreender o movimento, a atenção, o olhar, a memória auditiva, a exploração sonora, a coordenação motora, possibilitamos o conhecimento e a exposição a diversos instrumentos de percussão, criamos diferentes ambientes sonoros integrando percepções que beneficiam a nós mesmos e ao corpo dos outros, estimulando a imaginação e incentivando os participantes a estudar e identificar diferentes sons.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. 2010 p. 12

Partindo da premissa que é nas interações que a criança amplia seu repertório cultural, a proposta de se trabalhar com música na educação infantil vem a contribuir para a ampliação de seu vocabulário, adquirem interesses por ritmos musicais e são estimulados a fazerem gestos e movimentos, o que auxilia na sua coordenação motora e a percepção do mundo em qual está inserido.

Canções, histórias, jogos e danças auxiliam o amadurecimento social, emocional, físico e cognitivo da criança. A música também é um meio de fazê-la participar das atividades de grupo e de incluir nesse grupo crianças com diferentes graus de desenvolvimento, aproveitando no grupo o potencial de cada um.

(HENTSCHKE, 2003, p.119)



Fonte: Tezoni, Bruna. Instrumentos Indígenas. 12 abr. 2023

AS BRINCADEIRAS COM MÚSICAS

As brincadeiras com músicas na educação, além de auxiliar no processo ensino aprendizagem, influenciam na formação do educando, proporcionando às crianças prazer, criatividade e coordenação motora que contribuem para o seu aprendizado. É benéfico também para o educador, pois através das brincadeiras sonoras pode-se ensinar com responsabilidade e criatividade, promovendo motivação e entretenimento e descobrindo maneiras interessantes a serem trabalhadas conforme a realidade de cada educando.

Brincar com músicas oferece às crianças a chance de explorar e desenvolver habilidades cognitivas e sociais de maneira divertida e envolvente. Por meio dessas brincadeiras, elas podem experimentar a criatividade, aprimorar a linguagem e a coordenação, além de aprender a tomar decisões e resolver problemas. Esse processo não só estimula a curiosidade natural das crianças, mas também ajuda na construção de competências essenciais para o aprendizado e a socialização.

Segundo Vygotsky (2008), grande parte da aprendizagem das crianças ocorre por meio da interação com o ambiente, seja ela interação com pessoas ou objetos, e o conteúdo internalizado pelas crianças é em grande parte decidido. Consideremos, por exemplo, uma criança que cria um estímulo após ouvir um ritmo produzido pelo professor e depois cópia ou cria o seu próprio estímulo. O conteúdo principal deste experimento é o ritmo. Sabemos que o ritmo é o ponto de partida para a compreensão dos conceitos básicos da musicalização. Utilizamos uma estratégia de ouvir e responder para que as crianças entendam quais comandos devem seguir.

A MÚSICA NO BERÇÁRIO

É possível começar a introdução da música na vida da criança desde a primeira infância, o que traz benefícios para o crescimento dos pequenos. Além de promover a criatividade, a noção rítmica e a coordenação motora, a música desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças.

A música faz parte da vida cotidiana das pessoas desde o nascimento em diferentes culturas e sociedades. “Ela é uma forma de expressão artística, tanto no campo popular, como no erudito. A linguagem musical faz-se presente no Brasil, em suas diversas classes sociais também nas diferentes manifestações religiosas” (GODOI, 2011, p. 07)

De acordo com as Diretrizes curriculares para a educação infantil, 2010. P. 25. Devemos garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Pensando nessa garantia uma vez por semana ofertamos às bebês oportunidades de manusearem diferentes instrumentos e asseguramos que tenham contato com diferentes ritmos musicais, além de cantigas de roda. Percebemos um grande interesse dos bebês quando utilizamos objetos, fitas de cetim, bambolês, tecidos, gestos e movimentos, observamos o quanto esses momentos são encantadores para os bebês. Os instrumentos musicais são agregados nos seguintes grupos: percussão, instrumento de sopro de metais, instrumento de sopro de madeiras, cordas, teclados. Percebemos que os bebês têm apreciação pelo pau de chuva e sino tibetano, eles ficam paralisados quando tocamos e o nível de concentração também é maior. No berçário temos 3 momentos o primeiro o professor toca o instrumento para que a criança e o bebê percebam o som, o segundo momento em que a criança e o bebê manuseiam esses instrumentos e o terceiro momento é uma roda musical tocada pelas professoras, crianças e bebês com cantigas, gestos e movimentos.

Fonte: Tezoni, Bruna. Músicas Áfricanas. 17 mar. 2023



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo foi baseado em uma prática realizada com o berçário I, pensando que a música desempenha um papel importante na educação de bebês e crianças. Essa prática é de suma

importância para o desenvolvimento psicomotor, socioemocional, cognitivo, afetivo e também traz contribuições para a ampliação do repertório cultural, ampliação do vocabulário. Desperta a criatividade, imaginação, memória, concentração e atenção.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o ensino da música tem como principal objetivo abrir espaço para que os alunos possam se expressar e comunicar por meio dela, bem como promover experiências de apreciação e abordagem em seus vários contextos culturais e históricos.

Destacamos que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a música é contemplada e está sendo executada por meio dos programas e projetos, como Mais Educação e em oficinas culturais. No primeiro capítulo temos a abordagem histórica e reflexões preliminares da Educação Musical no Brasil e o segundo capítulo faz menção sobre a importância da Educação Musical para o desenvolvimento do educando e como a música é vista e apreciada hoje na escola.

Assim, a criança estabelece os ritmos musicais uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmo, possibilidades e agressividades. Verifica-se que a musicalização é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, na qual ela deve ser vivenciada, não apenas como diversão e sim com objetivo de desenvolver as potencialidades da criança, visto que o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e trocas recíprocas que se estabelecem durante toda formação integral da criança, portanto as brincadeiras e atividades lúdicas no cotidiano escolar são muito importantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1998

ANDRETTA, Vanessa. **O lúdico através de dinâmicas vivenciadas na natureza**,-[S.l.].-Disponível-em: <<http://www.physis.org.br/ecouc/Artigos/Artigo39.pdf>>. Acesso em: 01 abril. 2024

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo; Peirópolis, 2003.

GODOI, Luís Rodrigo. A importância da música na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

HENTSCHKE, Liane e SOUZA, Jusamara. Avaliação em música: Reflexões e práticas. Paulo: Moderna, 2003.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (ORG.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011

REIS, Andréia Garcia Rezende et al. A música e o desenvolvimento infantil: o papel da escola e do educador. Revista eletrônica da Faculdade Metodista. Acesso em 18 abril, 2024

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

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, SP. Martins Fontes, 2008.

UM ESTUDO SOCIAL NOS CONTOS DE CLARICE LISPECTOR

A SOCIAL STUDY OF CLARICE LISPECTOR'S SHORT STORIES



CECILIA ELISABETE AGUIRRE DE FAZZIO

Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade da Cidade de São Paulo, Sociologia e História pela Universidade Internacional de Curitiba; especialista em Língua Inglesa e Literatura pela Universidade Paulista e em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira pela Faculdade Internacional de Curitiba.

RESUMO

Este artigo aborda algumas das teorias da Sociologia Geral e Brasileira à luz dos contos e crônicas de Clarice Lispector, escritora conceituada da literatura brasileira com publicações entre as décadas de 1940 a 1970, questionando a importância da literatura para o entendimento da sociologia, estudando-a no contexto literário. Essa questão se justifica pela necessidade de uma contextualização mais aprofundada sobre o que é a sociologia apresentada em outras áreas, intertextualizada em questões morais, sociais e culturais dentro de grupos pertencentes a uma mesma sociedade. O objetivo central deste estudo é demonstrar a exposição de temas da sociologia com os enredos dos romances. Para isso, foi utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica através da literatura publicada desde o século XIX de historiadores, sociólogos e escritores além de duas coletâneas de Clarice Lispector, *Todos os Contos* e *Todas as Crônicas*, que foram os objetos de estudo. Esse propósito será fundamentado a partir da revisão bibliográfica das obras de Auguste Comte, Claude Lévi-Strauss, Max Weber, Sérgio Buarque de Holanda, além de outros autores que fundamentaram suas obras com base nos sociólogos citados. O estudo esclareceu como a visão de uma escritora sobre a rotina de pessoas comuns em meio a uma sociedade comum está totalmente interligado com os resultados dos estudos, teorias e ensaios

realizados pelos sociólogos e especialistas acerca da sociedade tanto como parte de um ser individualista, quanto como um grupo em função de suas regras e tradições.

Palavras-chave: Clarice Lispector. Sociologia. Literatura Brasileira. Tradicionalismo. Conflitos familiares.

ABSTRACT

This article discusses some of the theories of General and Brazilian Sociology in the light of the short stories and chronicles of Clarice Lispector, a renowned writer of Brazilian literature published between the 1940s and 1970s, questioning the importance of literature for understanding sociology, studying it in a literary context. This question is justified by the need for a more in-depth contextualization of what sociology is presented in other areas, intertextualized in moral, social and cultural issues within groups belonging to the same society. The central aim of this study is to demonstrate the exposure of sociological themes in the plots of novels. To do this, the methodology used was bibliographical research through literature published since the 19th century by historians, sociologists and writers, as well as two collections by Clarice Lispector, *Todos os Contos* and *Todas as Crônicas*, which were the objects of study. This will be based on a bibliographical review of the works of Auguste Comte, Claude Lévi-Strauss, Max Weber, Sérgio Buarque de Holanda, as well as other authors who have based their works on the sociologists mentioned. The study clarified how a writer's vision of the routine of ordinary people in the midst of an ordinary society is totally interconnected with the results of the studies, theories and essays carried out by sociologists and specialists about society both as part of an individualistic being and as a group according to its rules and traditions.

Keywords: Clarice Lispector. Sociology. Brazilian literature. Traditionalism. Family conflicts.

A fala literária é a única verdade. Os artistas costumam ser tremendos mentirosos, mas sua arte, se for arte, não deixará de relatar a verdade de seu tempo. E é isso que importa.

D. H. Lawrence

CLARICE LISPECTOR NA SOCIOLOGIA

Neste artigo busca-se relacionar a temática de alguns estudiosos da sociologia brasileira dentro da literatura nacional publicada entre as décadas de 40 e 70, especificamente em alguns dos contos e crônicas de Clarice Lispector (1920-1977), destacando a maneira como ela traz a problematização social como sendo algo do cotidiano e socialmente aceitável, tanto por parte do sujeito causador quanto por parte de quem sofre essa agressão moral e tradicionalmente aceitável.

Qual a relevância da literatura brasileira, em especial as crônicas e os contos de Clarice Lispector, para a compreensão dos aspectos sociais brasileiros? Embora as narrativas de Lispector tenham sido escritas há mais de 50 anos, os temas que permeiam suas histórias são de extrema

atualidade social. De acordo com Canton (2016, p.289), o romance intimista tem seu início com a escritora, que escreve sobre a condição humana e o que dele resta quando somente a linguagem não basta. Busca-se, portanto, dentro deste texto, identificar em suas escritas os problemas sociais que as pessoas insistem em perpetuar em sua culturalização do meio e a partir deles, formar um comparativo com a atualidade e sugerir remediações através de uma dialética literária.

Como objetivo geral, será apresentado dentro da literatura brasileira moderna a representação social do indivíduo através das crônicas e dos contos e sua relação com os objetos de estudos da sociologia brasileira, sendo mais especificamente contos selecionados de Clarice Lispector relacionados com a realidade social do povo brasileiro, apresentando alguns pontos citados nas pesquisas de sociólogos dentro da literatura em questão e refletindo sobre a culturalização e aceitação da divisão de classes sociais; das tradições como normas morais e das relações de subordinação que procede a cada geração.

Sabe-se que o processo de socialização ocorre individualmente e de acordo com as suas particularidades, sofrendo suas interferências nas interações sociais tanto do ambiente quanto dos costumes que permeiam o indivíduo. Através do estudo da Sociologia Geral, chegasse na Sociologia Brasileira, que em meados da década de 1920, houve uma expansão literária através do surgimento de novas editoras, periódicos literários e salões de arte. Acredita-se no quão inegável é que nessa época, o Brasil fora invadido por movimentos intelectuais, buscando tecer uma conciliação entre a cultura dita erudita e a cultura então popular. É dentro desse contexto que se tem Clarice Lispector, importante escritora e jornalista brasileira nascida na Ucrânia em 1920, com seus contos subjetivos carregados de identidade única, porém inconfundíveis, do sujeito estereotipado recheado das tradições e da cultura popular.

Comte (2021, p.41-43) já defendia em seu ensaio que há uma íntima harmonia entre a ciência e a arte e que há uma feliz tendência em desenvolver um melhoramento prático da condição humana através da leitura. Lacerda (2017) durante seu curso de graduação expõe o “pensamento radical de classe média” como um movimento que buscava transformações sociais, porém não aderiria uma ideia nem operária nem aristocrática, trazendo uma sociedade sufocada pela sua própria negação. Na literatura, essa ‘transformação sufocada’ aparece em forma de pensamento, mas nunca de ação. A maioria dos contos de Lispector se baseiam em um ambiente de núcleo familiar que envolvem até mesmo os vizinhos, constituindo o que Kupper (2015) chama de ‘instituição social’, e chega a comparar sua organização através de regras e tradições como a do Estado ou da Igreja, como pode-se verificar nos contos ‘Feliz Aniversário’, ‘Os Laços de Família’ e ‘Onde Estivestes de Noite’, trazendo essa contínua da questão social, da instituição fomentada, da consciência tradicionalista e da empatia almejada mas não conquistada, até mesmo do mero leitor. Lispector faz parte do que Canton declara como “(...) chamada geração de 1945, considerada por alguns críticos como pós-moderna” (2016, p.289). Não há nada além do conto, assim como tudo está contido nele. Essa premissa também é reforçada quando Edward Said (2011) diz que “desde o princípio reconhecemos as histórias profundamente complexas e entrelaçadas das experiências específicas, mesmo assim interligadas e

sobrepostas". Tratar dos grupos sociais através dos contos de Lispector mostra o quanto as tradições, normas e moral comum transcendem o cotidiano de um traço coletivo para um marco individual, transformando assim o sujeito conforme seu meio, uma vez que se sabe que o homem é um ser social que ao se relacionar com os outros, no processo de socialização, adquire hábitos e costumes, os quais vão sendo agregados à sua personalidade individual. Portanto, é com base nessa dinâmica entre indivíduo e sociedade e seu comportamento familiar, que se busca nos textos de Clarice Lispector esclarecer as correlações sociológicas existentes nesses fenômenos de parentesco, onde "cada geração se encontra em relação de dominação ou a de subordinação para com a que a segue ou a que a precede" segundo Lévi-Strauss (2021, p.307) e o etnocentrismo se encontra acompanhado por um reforço de identidade do eu, se destacando em seu grupo, mesmo que levando em consideração a existência de uma diversidade cultural.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste artigo, usou-se do conhecimento científico literário, com base na pesquisa qualitativa bibliográfica em materiais publicados em artigos acadêmicos e revistas disponíveis em sites institucionais nos últimos dez anos e em livros de autores e pesquisadores da área da Sociologia Geral e Sociologia Brasileira, além da utilização de duas coletâneas de Clarice Lispector: *Todos os Contos* e *Todas as Crônicas*, publicadas postumamente.

A SOCIOLOGIA NA LITERATURA, E VICE-VERSA

A SOCIOLOGIA DA CULTURA E ALGUNS CONTOS DE CLARICE LISPECTOR

A literatura é uma das artes mais infundida no mundo desde seus primórdios com *A Epopeia de Gilgamesh*, o primeiro conto que se tem registro como escrita artística da humanidade datado por volta de 2600 a.C. A história retrata a vida e as aventuras de um rei, valendo-se do cenário da realidade local e de superstições da tradição oral. A partir do século XX, Canton (2016, p.15) explica que "escritores modernistas buscavam recursos estilísticos criativos, como o fluxo de consciência, e criavam narrativas fragmentadas representando a angústia e a alienação de seu mundo em transformação". A sociologia surge no século XIX como uma ciência com o objetivo de responder questões do cotidiano, bem como formular novos questionamentos advindos das classes sociais, que até então eram inquestionáveis.

Em *As crianças Chatas*, Lispector (2018, p.11) traz "Não posso pensar na cena que visualizei e que é real (...) devoro com fome e prazer a revolta". Essa revolta refere-se à desigualdade observada pela escritora, uma desigualdade trazida pelo capitalismo e pela péssima distribuição na divisão de trabalho e seu rendimento, estruturando uma sociedade determinada por indivíduos diferenciados ou não com base em sua miséria e pobreza. Na crônica tem-se a fome como tema central, causada por uma pobreza que aos olhos de quem vê é injusta,

e às margens de quem a vive, é um castigo: “O filho está de noite com dor de fome e diz para a mãe: estou com fome, mamãe. Ela responde com doçura: dorme.” A autora ainda repete por duas vezes a palavra resignação, uma em relação à mãe e seu filho e a outra com relação a ela mesma, provando que a aceitação das divisões de classe e suas consequências não é tão refutada como se defende em muitos discursos marxistas. Da mesma forma que Lispector escrevia sobre a fome, também escrevia sobre a falta de consciência dos adolescentes de classe social mais abastada, como pode-se ler em *Gertrudes Pedre um Conselho*, onde uma jovem cujo nome deu origem ao título, está passando por uma consulta psicológica com uma doutora e esta de súbito pensa irritada como a jovem sentada à sua frente tem problemas existenciais irrelevantes “Tanta gente morrendo, tantas ‘crianças sem lar’, tantos problemas irresolúveis (...) e aquela guria, com família, boa vida burguesa, a dar-se importância” (LISPECTOR, 2016, p.119), quase como que justificando Max Weber, que desenvolveu o conceito de ação social, afirmava que as sociedades estavam cada vez mais complexas, e seus indivíduos com objetivos cada vez mais conflituosos. (PAIXÃO, 2012, p.131) Ou seja, ser pobre é um problema, mas ser rico também o é. Passar fome é ultrajante, revoltante, assim como um banquete com mesa estonteantemente farta também. Nota-se, portanto, que a sociedade se molda conforme sua interação em conjunto, construindo sua identidade humana, e logo, sua identidade cultural, como representação dos grupos de indivíduos com senso comum conectado pela música, literatura, linguagem e arte.

A cultura compartilha um sistema de símbolos e significados vivenciados por membros de uma sociedade que faz com que uma vida em comum permeie entre eles, influenciando em todos os aspectos da vida humana, incidindo por dimensões que se considera ser de domínio natural ou psicológico, levando a crer que sua criação se baseia em estruturas simbólicas, interpretativas, que modelam o comportamento do ser humano. Pode-se citar como cultura manifestações artísticas, que além do teatro, música, cinema, folclore, envolve também o conhecimento, que não é inato, geneticamente transmitido como já se chegou a acreditar em séculos passados, mas aprendido e aprimorado (ou não) ao longo da vida do sujeito e suas gerações. Na crônica *Lição de Piano* pode-se entender essa cultura do aprendizado quando um pai de família simples decide que as filhas deveriam aprender a tocar piano, “Meu pai queria que as três filhas estudassem música. O instrumento escolhido foi o piano, comprado com grande dificuldade. (...) uma de minhas irmãs tinha talento verdadeiro”. A busca por essa interação entre grupos de tempo e lugar específicos, envolvendo uma linguagem exclusivista, crenças, costumes, bem como literatura, arte e música, compõe uma identidade cultural intrínseca que nos leva a questionar: qual grupo seria esse que o pai almejava para as meninas? Seria de um status social mais elevado que o seu? Seria o de desenvolver uma aptidão que futuramente as ajudaria para realizar um casamento dito apropriado? Lispector não deixa claro seu objetivo, pois atem-se a falar sobre sua professora de piano e como ela tornou-se mesmo uma bela escritora,

“E meus dedos não são frágeis. Eu tenho uma força, eu sei.” como uma alusão à sua força nas palavras, transformadas em contos, transformadas em reflexão.

Com relação aos negros, José de Alencar (apud LACERDA, 2017, p.90), respeitadíssimo escritor romântico brasileiro (1829-1877), dizia que a “a miscigenação (...) apresentava um papel civilizador, especialmente para os escravos.” Também defendia que no caso dos ex escravos libertos através da abolição de 1888, suas condições de vida tornaram-se terríveis, sendo largados à própria sorte, acarretando sérios problemas e desafios sociais. Esses problemas sociais geraram uma violência por parte da segurança pública, entre eles, a polícia militar que não de hoje tem-se relato de sua ação por vezes exagerada. Na crônica *Mineirinho*, a cronista escreve com grande pesar a morte de um assassino com 13 tiros, onde se questiona até que ponto a justiça está de fato sendo justa:

“Uma justiça prévia que se lembrasse de que nossa grande luta é a do medo, e que um homem que mata muito é porque teve muito medo. Sobretudo uma justiça que se olhasse a si própria, e que visse que nós todos, lama viva, somos escuros, e por isso nem mesmo a maldade de um homem pode ser entregue à maldade de outro homem: para que este não possa cometer livre e aprovadamente um crime de fuzilamento.” (LISPECTOR, 2016, p.390)

Entre os grupos sociais há sempre um jogo constante e permanente de tensões, oposições e contradições, o que Émile Durkheim (1858-1917) defendia como sendo parte de mudanças culturais externas provocadas pelo contato entre sociedades distintas, uma vez que mudanças do ‘eu’ é reflexo das escolhas autoconscientes do indivíduo durante toda sua vida, representando padrões de comportamentos, expectativas e atitudes conforme aprende em sua interação com o outro.

AS TRADIÇÕES NOS CONTOS E CRÔNICAS

Émile Durkheim, cientista político e filósofo francês do século XIX considerado o pai da sociologia, dizia que a instituição social compõe um conjunto de regras e costumes socialmente homogêneos para preservar a organização de um determinado grupo, sendo assim, são tradicionalistas por essência. Por instituição entende-se a família, a escola, a igreja, o casamento, ou qualquer outro aspecto social que venha a ser considerado cristalizado por uma realidade exterior. Essa teoria durkheimiana pode ser facilmente retratada no conto *Feliz Aniversário*, durante o aniversário de 89 anos de uma matriarca que está sendo celebrado porque assim deve ser e muitos dos convidados, entre noras e filhos, se encontram no aniversário por se tratar de uma tradição na família sem qualquer menção afetiva ou de interesse fraterno próprio. A presença de cada membro é algo esperado pelos demais integrantes, para que o grupo possa realizar a interação adequada aos costumes, porém não há apreço nem simpatia, como lê-se: “a nora de Ipanema pensou que não suportaria nem um segundo mais a situação de estar sentada defronte da concunhada”. Tem-se apenas a teatralidade da confirmação da presença como fator decisivo de pertencimento desse núcleo familiar, porém, sem agregar quaisquer sentimentos genuínos ao que se considera como verdadeiro intuito da reunião familiar: a celebração de mais um ano de vida. Essa quebra ocorre

justamente pelo principal sujeito, motivo de toda essa manifestação festiva: a aniversariante. Ela não quer ninguém ali, ela não entende o porquê de toda aquela gente que ela sequer reconhece, ela quer apenas que seu jantar seja servido, que por algum motivo incompreensível a ela, não estava sendo oferecido no horário de sempre.

“Eles se mexiam agitados, rindo, a sua família. E ela era a mãe de todos. [...] E como a presilha a sufocasse, ela era a mãe de todos e, impotente à cadeira, desprezava-os. E olhava-os piscando. Todos aqueles seus filhos e netos e bisnetos que não passavam de carne de seu joelho, pensou de repente como se cuspiisse.” (LISPECTOR, 2016, p.179)

Lacerda (2017, p. 77) explica que “nas sociedades modernas, há inúmeras situações de conflitos entre os valores familiares, internos a cada família, e os valores nacionais, compartilhados por todos os cidadãos do país”, como na narrativa de um dos filhos da aniversariante que não quis comparecer por problemas internos na família “o marido não veio por razões óbvias: não queria ver os irmãos. Mas mandara sua mulher para que nem todos os laços fossem cortados”, o mesmo ocorre com uma das noras que cumprimenta a todos com “cara fechada aos da casa”. Por que ir a um aniversário, a um evento em família, se não se quer estar com eles? O que alavancaria participar de algo que não traz prazer nem gera memórias plausíveis? Dentro de cada um e de cada grupo social, por mais estranho que pareça, são dotados de costumes e crenças com racionalidade e coerência próprias. Isso explicaria a necessidade de participar, mesmo que para constar a presença a terceiros, já que o homem não se sujeita às imposições do meio, mas também é incapaz de controlá-lo. No conto *A Repartição dos Pães* (LISPECTOR, 2016, p.280), logo no primeiro parágrafo há um advérbio de modo bastante curioso: obrigação. “Era sábado e estávamos convidados para o almoço de obrigação.”. Ora, se você está convidado, quer dizer que em termos você pode recusá-lo, no entanto, quando da colocação da obrigação, percebe-se que socialmente tal convite não pode ser rejeitado, pois o convite perde a sua característica de convidar e passa a ser tratado como imposição. E todos daquele grupo comparecem, a contragosto ou não. A história permeia basicamente no momento em que todos da família se senta à mesa para almoçar e há pães dispostos, que são repartidos enquanto a conversa flui, e embora não seja citado, levando a crer que é o famoso almoço de fim de semana na casa da vó.

No entanto, da mesma forma que há cernes familiares indissolúveis independente do argumento, há também um outro tipo de grupo: aquele que não interage entre si em detrimento do mesmo tradicionalismo que deveria uni-los. Uma das particularidades da sociedade brasileira no século XIX era quanto à pluralidade dos núcleos de povoamento, ou seja, a sua dispersão, com poucos vínculos entre si, determinada às vezes pelas características do ambiente ou pelas condições climáticas. *A Partido do Trem* (LISPECTOR, 2018, p.461), é um conto sobre duas mulheres, uma jovem e uma idosa, que ficam juntas no mesmo vagão de trem sentido interior, para as fazendas. A história é um tanto triste por sua solidão em si, mas também nos mostra como esse exílio por vezes é necessário para começar a viver, ou terminar de morrer, como quando Angela, a personagem mais nova, pensa sobre seu casamento “Fuji de você, Eduardo, porque você estava me matando com

essa sua cabeça de gênio”. O mesmo ocorre com Maria Rita, a idosa que não para de pensar enquanto continua o silêncio “Podia alcançar fácil, fácil, cem anos, pensou confortavelmente. E morrer de repente para não ter tempo de sentir medo.”. Podemos notar que ambas são incentivadas pelo ‘ambiente’ que viviam e se recusam a continuar desvinculando-se das poucas pessoas que as mantinham dentro de um sistema social particular sufocante.

Em contrapartida, o historiador, sociólogo e escritor brasileiro Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), um dos mais reconhecidos e importantes autores de obras da Sociologia Brasileira, dizia que havia uma herança colonial portuguesa em meio ao povo brasileiro: a do homem cordial. Por homem cordial, ele explicava como sendo “aquele que age com base no coração (...), levando em consideração os afetos que mantêm entre si, o que faz que as relações sejam pessoais.”. Contudo, a democracia fazia com que o sujeito se despersonalizasse, agindo conforme a lei de forma impessoal, favorecendo regimes autoritários, principalmente durante o processo de urbanização. Nota-se essa condição na crônica *San Tiago* (LISPECTOR, 2018, p.65), onde escreve “Não, nem todo tipo de lucidez é frieza. San Tiago Dantas, por exemplo, que era acusado de frieza. Mas o próprio Schmidt se contradizia a respeito.”, tratando sua cordialidade como distinta de sua afetuosidade e logo seu afeto como uma premissa para sua diplomacia “Um dia recebo um convite impresso para um banquete com discurso político de San Tiago. Quem se lembraria de me convidar para isso, senão ele? Fui.”. Até meados dos anos 90 vivia-se uma modernidade consolidada em indivíduos que buscavam seu prazer com base em um estilo de vida autogarantida, racional, organizada e de certa forma previsível e estável, justificando um senso unificado de sua representatividade social, nas suas disposições corporais, gestos, pela maneira como riem, falam, andam e se socializam.

AS RELAÇÕES E INTERAÇÕES DE SUBORDINAÇÃO DE CADA GERAÇÃO MOSTRADAS NOS ESCRITOS DE LISPECTOR

O demérito do estigma resulta das expectativas comuns entre membros de uma sociedade compartilhando atitudes a respeito do que esperar das pessoas em certas situações sociais e como essas pessoas deveriam se comportar ou parecer para distingui-las de outros grupos sociais. Lévi-Strauss (2021, p.193) reafirma essa suposição do ser na sociedade quando diz que “Agimos e pensamos por hábito, e a formidável resistência que se opõe a seu desrespeito, ainda que mínimo, provém mais da inércia do que uma vontade consciente de manter costumes cuja razão fosse compreendida.”.

O *Desastres de Sofia* (LISPECTOR, 2016, p.35), trata da história da menina Sofia de 9 anos que era encantada pelo seu novo professor, mas infernizava suas aulas “Falava muito alto, mexia com os colegas, interrompia as lições com piadinhas”. Suas atitudes, fruto da imaturidade ao lidar com seus sentimentos, reforçavam ainda mais a certeza de um amor que ela mesma descrevia como sendo libertador, embora estivesse apenas aborrecendo cada vez mais seu professor, “Eu queria o seu bem, e em resposta ele me odiava”. Em um dado momento, ele pediu a composição de uma história que ela propositalmente escreve de forma incoerente, chegando à conclusão de um tesouro

escondido, apenas para chamar a atenção. O professor, contrariando a expectativa de rebeldia da estudante, ao ler sua escrita a elogia, deixando a menina com raiva, fazendo-a se sentir traída, destruída, ocorrendo exatamente a inversão dos papéis entre amar e ser amado. Não seria exatamente isso que Lispector buscava enaltecer com seus contos? Ainda nos ensaios de Lévi-Strauss (2021, p.61), pode-se ler que “os fenômenos que cabem propriamente às pesquisas sociológicas e antropológicas são definidos em função de nossos próprios interesses: dizem respeito à vida, à educação, à trajetória e à morte de indivíduos semelhantes a nós.”. Os contos e crônicas de Clarice Lispector são sobre nós e para nós, eis porque seus escritos são tão envolventes, tão reais.

Entre seus contos fantasiosos e sublimes, a subjetividade do sujeito em detrimento do outro não falta em meio às palavras que compõe o conto *Obsessão* (LISPECTOR, 2016, p.35), que traz Cristina, uma mulher casada com Jaime e aguarda pacatamente todos os eventos formais esperados de sua época: ter filhos, ser uma boa mãe e esposa e se ocupar dos afazeres domésticos, “as pessoas que me cercavam moviam-se tranquilas, (...) num círculo onde o hábito há muito alargara caminhos certos”. Porém todo esse cenário pacífico muda quando ao sofrer de febre tifoide, se vê obrigada a passar uma temporada em Belo Horizonte para que os ‘novos ares’ pudessem ajudá-la a melhorar. É durante sua estadia sem seu marido que conhece o enigmático Daniel, e sua vida passa a ser uma ansiedade entre a busca por uma paixão, seu papel social e sua obsessão por Daniel, que pouco caso lhe faz, mas a tem como sua amante “Tudo se entrelaçou, confundiu-se dentro de mim e eu não saberia precisar se meu desassossego era o desejo de Daniel ou a ânsia de procurar o novo mundo descoberto”. Após voltar para casa, Cristina decide abandonar seu marido para ficar com Daniel, que muitos meses depois lhe pareceu tão enfadonho quanto o primeiro, e por esta razão, retorna à sua casa e decide dar continuidade à sua vida como se nada tivesse acontecido. Muito embora sua mãe tenha enfartado e vindo a falecer por conta de seu ato fugitivo, e seu pai se refugiado no interior de São Paulo na casa de seu tio por vergonha, Jaime a aceita de volta sem nunca tocar no assunto. Cristina continuava vazia, mas desta vez, consciente de seu vazio. Como Herbert Marcuse (apud THORPE, 2016, p.187), sociólogo e filósofo alemão expõe “estamos hipnotizados num estado de extrema conformidade em que ninguém mais se rebela” e por esta razão quando Cristina se viu sem o marido para se justificar e livre para cometer seu ato pecaminoso, Marcuse continua “Perdemos o senso de verdade interior e de necessidades reais e não podemos mais criticar a sociedade, porque não podemos mais achar uma forma de nos posicionar fora dela sem parecer que perdemos nossa sanidade.”. Lévi-Strauss (2021, p.29) traz uma reflexão mais aprofundada sobre essa questão do posicionamento social da mulher e seu papel conforme esperado, posição esta que levou a protagonista a se deixar levar pela emoção sem mesmo ser correspondida, pelo simples fato de poder sentir-se no direito de ao menos tentar, “os modos à mesa, os hábitos sociais, as regras de vestuário e muitas de nossas atitudes morais, políticas e religiosas são escrupulosamente observados por cada um de nós, sem que sua origem ou verdadeira função tenham sido objeto de reflexão demorada.”. Há muitas gerações, tem-se como premissa que a esposa deve cuidar da criação dos filhos, do bem

do lar, enquanto o marido tem como função principal ser provedor financeiro da casa, e quando esse pressuposto é colocado em xeque, estruturas sociais internas podem vir a ruir.

No entanto, não somente nos contos tem-se a sociologia pautada em seu conteúdo. Na crônica *Carta Atrasada* (LISPECTOR, 2018, p.276), a autora escreve a um crítico literário sobre um livro que há muito ela havia esquecido que tinha lido, e passa a criticar de maneira oposta tudo o que ele havia dito, porém de uma forma totalmente singular, respeitosa e pessoal, “O senhor disse tantas coisas verdadeiras e bem-ditas e que encontraram eco em mim – que por muito tempo não me ocorreu acrescentar a elas nem a mim mesma outras verdades também do mesmo modo importantes”. A sua essência como escritora chega a se confundir durante a sua defesa com relação ao que ela pensa da personagem do livro em questão, Lucrécia Neves, que constrói uma realidade através do subjetivo, e o que antes era imaginário passa a existir, somente porque Lucrécia assim o fez, como pode-se notar no trecho “O que é que eu quis dizer através de Lucrécia (...) que nele a impressão já é a expressão”. Ainda continua “Quando digo que Lucrécia Neves constrói a cidade de S. Geraldo e dá-lhe uma tradição, isto é, de algum modo claro para mim.” Estaria Lispector dizendo de si mesma, reconhecendo-se como sendo parte da personagem? Para Comte (2021, p.41), a especulação se dá através daquilo que é sugerido e sustentado, é como a “inércia natural de nosso intelecto a disporia frequentemente a satisfazer suas frágeis necessidades teóricas com explicações fáceis, mas insuficientes, enquanto o pensamento da ação final evoca sempre a condição de uma precisão conveniente”. O mesmo diz Thorpe (2016, p.206), que traz em sua coletânea que o que se faz por costume se faz sem muito refletir “Em vez disso, nos comportamos assim porque a cultura à qual pertencemos nos compele a sermos assim. A cultura na qual vivemos molda a maneira como pensamos, sentimos e agimos nas formas mais invasivas possíveis.” Ou seja, Clarice Lispector escrevia para um crítico como se ela estivesse escrevendo de si para si mesma. Lucrécia está em Lispector como Lispector está em Lucrécia: sempre construindo algo que do imaginário passa a ser real. Uma realidade inventada, uma realidade imaginada, mas uma realidade. As mulheres com vários privilégios sociais, por serem brancas, heterossexuais e ricas, talvez prefiram demonstrar uma única forma de opressão, em vez da interseccionalidade de vários tipos de opressão. Comte (2021, p.194) também dialogava que determinados conceitos deveriam ser considerados tanto como fenômenos humanos, e não simplesmente individuais, mas também como sociais, já que resultam de uma evolução coletiva e contínua onde seus elementos e fases estão todos conectados: “Algum grau de estigmatização está presente em quase todas as relações sociais: somos todos passíveis de ser estigmatizados em algum momento.”

O conto *Felicidade Clandestina* (LISPECTOR, 2016, p.393-396) encerra a análise social dentro da literatura em questão, contando a história de uma criança de nove anos apaixonada por livros que tem como colega de sala uma menina, filha de um dono de livraria. Descrita como cruel, a garota gostava de ver a narradora sofrer enquanto está lhe implorava por um livro emprestado “Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia”. Ao longo de muitas visitas à sua casa, sempre a fazia voltar

ao dia seguinte com a desculpa que o livro estava emprestado para outra pessoa, “E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso”. Um determinado dia, a mãe da menina má estranhando aquela visita diária, percebeu o que estava acontecendo e acabou por emprestar o livro que a narradora tanto queria, por tempo ilimitado, o que a fez sentir uma felicidade clandestina, pois sabia que essa felicidade teria um prazo, mas ainda assim, ela o sentia com muita satisfação, “Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.” Nota-se, portanto, a necessidade de se compreender como a cultura da subordinação em relação ao outro é essencial para buscar meios de entender, jamais justificar, o porquê as pessoas pensam e agem da forma como fazem. Por que a garota era tão malvada? Por que não emprestar um livro que não lhe fazia falta? E a narradora, por que tanto insistir em sua humilhação ao invés de tentar por outros meios obter o livro em questão? Para se entender essa cultura do menosprezo, deve-se interpretar o que permeia o sujeito, e não simplesmente ser entendido como um evento de causa e efeito. Além das estruturas sociais, existem estruturas culturais, baseadas em símbolos e signos que dão sentido aos moldes da padronização social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A respeito desta íntima harmonia entre ciência e arte, é importante por fim destacar especialmente a feliz tendência daí resultante para o desenvolvimento e consolidação da ascendência social da sã filosofia, consequência espontânea da preponderância evidentemente obtida pela vida industrial em nossa civilização moderna.”

Auguste Comte (2021, p.42)

Quem foi Clarice Lispector? Lispector era uma incógnita para ela mesma. Nascida na Ucrânia em 1920, veio para o Brasil ainda pequena aos 2 anos de idade, fugida com a família da Guerra Civil Russa, que logo tornara-se a Primeira Guerra Mundial. Foi uma importante autora de contos, ensaios e romances do século XX. Casou-se ainda nova em 1943, e teve dois filhos a quem se dedicava entre seus escritos, conforme uma diarista uma vez relatara, pois cuidava da casa ao mesmo tempo que datilografava em sua máquina de escrever apoiada em suas pernas. Clarice escrevia para si sobre o que acontecia no mundo. Observava, indignava-se, tinha raiva, e escrevia. Escrevia sobre o povo, sobre seus empregados, sobre as histórias que ouvia e sobre si mesmo. Por esta razão, este artigo buscou mostrar a Sociologia contida em suas narrativas, importante instrumento para a análise e a percepção dos fenômenos próprios do existir e do conviver em sociedade, com base na cultura, na divisão de classes, das normas morais e das relações de subordinação que permeia o grupo social com base em suas próprias premissas. A história da sociedade é uma história existente com base na luta de classes, na luta pela igualdade dos direitos humanos, da mulher, do jovem e da criança, igualdade cultural, respeitando a identidade formadora do indivíduo, contrariamente ao interesse de um conjunto muito bem definido de costumes e instituições a quais deve-se respeitar e perpetuar. Reflete-se

sobre os desgostos que esses costumes trazem através da literatura, envolvido em situações por vezes semelhantes e abrindo caminhos cujos alicerces estruturam a vida, mas podem ser quebrados, podem ser questionados, modificados, excluídos. O intuito deste artigo não é demonstrar compassivamente o grotesco cotidiano, mas criticá-lo, envolvê-lo em algo mais que venha a desatar as amarras sociais tradicionalistas de classe e culturalização imposta pelo próprio grupo social através da leitura contínua, assídua e reflexiva de contos, crônicas e romances da modernidade e da pós-modernidade.

REFERÊNCIAS

- CANTON, James et al. **O Livro da Literatura**. 1ª ed. São Paulo: GloboLivros, 2016.
- COMTE, Auguste. **Discurso sobre o espírito positivo**. Vol. 2. São Paulo: Folha de São Paulo, 2021.
- KUPPER, Agnaldo. **Sociologia: Diálogos Compartilhados**. São Paulo: FTP, 2015.
- LACERDA, Gustavo B. **Pensamento Social e Político Brasileiro**. Curitiba: Intersaberes, 2017.
- LÉVI-STRAUSS. Claude. **Antropologia Estrutural**. Vol. 7. São Paulo: Folha de São Paulo, 2021.
- LISPECTOR, Clarice. **Todas os Contos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.
- _____. **Todas as Crônicas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.
- PAIXÃO, Alessandro E. **Sociologia Geral**. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.
- THORPE, Christopher et al. **O Livro da Sociologia**. 2ª ed. São Paulo: GloboLivros, 2016.

A HISTÓRIA DA MARGINALIZAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL - POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

THE HISTORY OF THE MARGINALIZATION OF BLACK PEOPLE IN BRAZIL - FOR AN ANTI-RACIST EDUCATION



CESAR AUGUSTO FERNANDES COSTA

Graduação em História pela Universidade Nove de Julho (2016); Pós-graduação História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira (2019); Professor de Ensino Fundamental II – História – na EMEF Vladimir Herzog; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEF Clotilde Rosa Henriques Elias.

RESUMO

Este trabalho foi feito com o objetivo de fazer uma análise crítica e refletiva sobre a história da imagem da população negra no Brasil como uma forma de dominação e discriminação para manter as bases e estruturas da sociedade colonial, capitalistas, racistas e elitistas. Ao longo da história tudo que estava relacionado à população afrodescendente sofreu perseguição cultural e política. Ainda hoje, vemos reflexos bem nítidos da tentativa de prejudicar a imagem do negro e de relativizar o racismo existente no Brasil. Realizei uma pesquisa considerando os seguintes autores: BOAHEN (2010), CAMPOS (2005), EBERHARDT e FISKE (1998), FAUSTO (2013), FREYRE (1998), KLOPPENBURG (1991), RIBEIRO (1995) e REDIKER (2011).

Palavras-chave: Afrodescendente; Cultura; Racismo; Sociedade; Exclusão

ABSTRACT

This work was done with the aim of making a critical and reflective analysis of the history of the image of the black population in Brazil as a form of domination and discrimination to maintain the bases and structures of colonial, capitalist, racist and elitist society. Throughout history, everything related to the Afro-descendant population has suffered cultural and political persecution. Even today, we see very clear reflections of the attempt to damage the image of black people and to relativize the racism that exists in Brazil. I researched the following authors: BOAHEN (2010), CAMPOS (2005), EBERHARDT and FISKE (1998), FAUSTO (2013), FREYRE (1998), KLOPPENBURG (1991), RIBEIRO (1995) and REDIKER (2011).

Keywords: Afro-descendant; Culture; Racism; Society; Exclusion

INTRODUÇÃO

É chamado de cultura afro-brasileira o conjunto de estudos das tradições e interações culturais entre os povos que vieram do continente africano e trouxeram sua cultura para o nosso país. Tudo isso contribuiu para nossa formação e caracterização do nosso processo de identidade. No entanto, essa troca de culturas não foi através de meios pacíficos.

Para justificar a dominação europeia sobre o continente africano, se usou a ideia do darwinismo social. Era uma teoria racista que afirmava que os povos europeus estavam mais “evoluídos” que os africanos, portanto, seria justificável levar a civilização aos povos africanos.

Contudo, houve vários reflexos dessa teoria na colonização brasileira até os dias atuais. A imagem do negro sempre estava relacionada com algo considerado ruim e imoral. Era uma forma de legitimação do racismo existente no Brasil.

A proposta fundamental do trabalho é refletir sobre o processo histórico acerca dos afrodescendentes através das seguintes questões: Como a imagem da população negra foi desumanizada e relacionada a coisas ruins? A quem interessa essa falsa ideia de superioridade cultural branca no Brasil? Como isso se reflete atualmente?

Para realizar essa produção de pesquisa foi feito um levantamento dos principais fatos do processo histórico da população negra no Brasil levando em consideração autores da literatura e de meios eletrônicos que descrevem que é constituído o racismo e perseguição a esse povo.

Toda a bibliografia tem respeito pela comunidade científica e historiográfica, para isso, consultei os seguintes autores: Boahen (2010), Campos (2005), Eberhardt E Fiske (1998), Fausto (2013), Freyre (1998), Kloppenburg (1991), Ribeiro (1995) E Rediker (2011).

A HISTÓRIA DA MARGINALIZAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL - POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Começou com a vinda em massa de pessoas escravizadas do continente africano em um nível muito acelerado e promovendo a total desumanização dessas pessoas. Ao chegar ao Brasil, eram considerados apenas como produtos de valor negociável.

Ainda quando estavam em África, estima-se que a taxa de mortalidade dos africanos no percurso que faziam desde o local em que eram capturados pelos mercadores de escravos locais até o litoral onde eram vendidos aos europeus era superior à que ocorria durante a travessia do Atlântico. (BANHE, 2010, p. 541-42).

O tratamento era desumano para não ter nenhum sentimento de igualdade de raça. Os negros eram inferiorizados através da violência física e psicológica para promover o medo e conseguir a submissão dos aprisionados, como conta o historiador Rediker.

Durante a travessia, a taxa de mortalidade, embora menor do que em terra, até o final do século XVIII se manteve assustadora, com maior ou menor incidência dependendo das epidemias, das rebeliões e suicídios levados a cabo pelos escravizados, das condições existentes a bordo, bem como do humor do capitão e tripulação de cada navio negreiro. (REDIKER, 2011, p.81)

Durante todo o período da escravidão, houve vários movimentos de resistência, entre eles, destaco a formação de quilombos. Esse local de difícil acesso, os negros fugitivos viviam com alguns indígenas e pessoas brancas excluídas da sociedade colonial, um modo de vida muito semelhante aos reinos africanos. O quilombo de mais destaque foi o Quilombo dos Palmares em Alagoas Quando o bandeirante Domingo Jorge Velho invadiu e matou o seu líder, Zumbi. Em 14 de março de 1696 o governador de Pernambuco, Caetano de Melo de Castro escreveu ao Rei: "Determinei que pusessem sua cabeça" em um poste no lugar mais público desta praça, para satisfazer os ofendidos e justamente queixosos e atemorizar os negros que supersticiosamente julgavam Zumbi um imortal, para que entendessem que esta empresa acabava de todo com os Palmares. Esse foi mais um ato para construir a ideia de superioridade da raça branca sobre a população escrava negra, que viu seu maior líder sendo exposto em praça pública de maneira humilhante.

Além disso, a religião africana era considerada pagã e ultrapassada. Por isso, constantemente era perseguida dentro das senzalas. Para continuar com as suas expressões religiosas tiveram que adotar e praticar o sincretismo com a religião católica que era dominante na colônia. A religião católica justifica a superioridade cristã sobre as religiões de matriz afro-brasileiras. A perseguição começou na colônia e se intensificou na Era Vargas.

Assim como outras religiões afro-brasileiras, a Umbanda sofreu repressão política durante a Vargas até o início de 1950. Uma lei de 1934 colocava estas religiões sob a jurisdição do Departamento de Tóxicos e Mistificações da polícia de modo que era preciso um registro especial para funcionar. Durante esses anos vários grupos se mantinham na clandestinidade ou quando se registravam, procuravam omitir suas ligações ou inspirações africanas se registrando como sendo apenas "espiritistas". (KLOPPENBURG, 1991, p. 38).

A escravidão no Brasil durou 300 anos, algo inaceitável, e só foi extinta após a pressão internacional, principalmente da Inglaterra, para inserir o Brasil no sistema capitalista não escravagista mundial. Além disso, houve na sociedade um movimento muito forte pela abolição, principalmente dos abolicionistas, que contava até com negros libertos lutando pelos direitos de outros negros oprimidos.

Após a abolição da escravidão, os negros continuaram a viver marginalizados. Sem acesso à educação, saúde, habitação e todos os outros serviços básicos. Sua mão de obra foi substituída em grande parte pelos imigrantes europeus e asiáticos que chegaram ao país no início do século XX.

Apesar das variações de acordo com as diferentes regiões do país, a abolição da escravatura não eliminou o problema do negro. A opção pelo trabalhador imigrante, nas áreas regionais mais dinâmicas da economia, e as escassas oportunidades abertas ao ex-escravo, em outras áreas, resultaram em uma profunda desigualdade social da população negra. Fruto em parte do preconceito, essa desigualdade acabou por reforçar o próprio preconceito contra o negro. Sobretudo nas regiões de forte imigração, ele foi considerado um ser inferior, perigoso, vadio e propenso ao crime; mas útil quando subserviente. (FAUSTO, 2013, p. 188.)

De acordo com FAUSTO (2013, p.189), a população negra era vista como rebelde e não tinha instrução. Além disso, as teorias racistas estavam em alta na época, e muitos empregadores preferem optar por imigrantes brancos para desenvolver a ideia de "branqueamento" existente naquela época.

Em relação à cultura, há outras importantes contribuições trazidas pelos africanos como a capoeira – uma luta de defesa que pode ser considerada dança-, e a feijoada – uma refeição feita com as partes

excluídas e menos nobres do porco e somadas ao feijão preto que eram despejadas aos escravos ou jogadas ao lixo promovendo a humilhação desses povos para se alimentar.

Além disso, CAMPOS (2005 p.89) explica que a República Brasileira decretou a proibição da capoeira em todo o território nacional. Era uma modalidade vista como coisa de marginal e sofreu muita perseguição policial, tanto que, se fosse visto qualquer cidadão praticando capoeira era preso, torturado e muitas vezes mutilado pela polícia. A capoeira, após um breve período de liberdade, via-se mais uma vez malvista e perseguida. Expressões culturais como a roda de capoeira eram praticadas em locais afastados ou escondidos e, geralmente, os capoeiristas deixavam alguém de sentinela para avisar de uma eventual chegada da polícia. Mais uma vez, a arte e a cultura afro-brasileira precisavam ser praticadas escondidas por causa do racismo e preconceito. Seus praticantes foram automaticamente marginalizados socialmente.

A população negra continuou à margem da sociedade e junto com nordestinos formaram as primeiras favelas na região sudeste do país. RIBEIRO (1995 p.45) conta que no final do século XIX, os primeiros assentamentos eram chamados de "bairros africanos". Estes eram os lugares onde ex-escravos sem terras e sem opções de trabalho iam morar. Mesmo antes da primeira "favela" passar a existir, os cidadãos pobres eram afastados do centro da cidade e forçado a viver em distantes subúrbios. No entanto, as favelas mais modernas apareceram na década de 1970, devido ao êxodo rural, quando muitas pessoas deixaram as áreas rurais do Brasil e mudou-se para as cidades. Sem encontrar um lugar para viver, muitas pessoas acabaram morando nas periferias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Eberhardt e Fiske (1998, p. 49-50), não dá para assumir que o comportamento de alguém está ligado à sua raça. Esse tipo de suposição é racista por natureza, mesmo que a intenção não seja machucar ou ofender. Isso acontece porque os estereótipos sempre acabam colocando as identidades individuais e de grupo em caixinhas limitadas. Quando categorizamos as pessoas com base na raça, reforçamos preconceitos e excluímos, perpetuando um ciclo que já está enraizado na sociedade.

Na história do Brasil, a cultura afro-brasileira foi alvo de muita discriminação e preconceito. Desde os tempos da escravidão, os negros foram tratados de forma desumana, como se fossem mercadoria, e mesmo após a abolição, a luta pela igualdade e pelo reconhecimento continuou e ainda continua cheia de obstáculos. O preconceito racial, muito presente na sociedade brasileira, resultou em práticas que tentam inferiorizar e estigmatizar a população negra, espalhando conceitos errados e desumanos.

Esse preconceito e ódio se manifestaram de várias maneiras ao longo dos séculos, seja através da violência direta ou pela perpetuação de estereótipos que desvalorizam a contribuição dos afro-brasileiros para a sociedade. A exclusão dos negros dos espaços de poder, a marginalização econômica e social, e a tentativa constante de minimizar suas contribuições culturais fazem parte de um esforço contínuo para mantê-los em uma posição de vulnerabilidade.

Hoje, apesar de alguns avanços, a população negra no Brasil ainda enfrenta grandes desigualdades. De acordo com uma reportagem do jornal Correio Braziliense (13/05/2018), 130 anos depois da abolição da escravatura, os negros ainda são os mais afetados pela desigualdade social. Eles representam 63,7% dos desempregados no país e, em média, ganham muito menos que os brancos—R\$1.531 contra R\$2.757. Esses números mostram que o racismo estrutural ainda está muito presente, afetando diretamente as oportunidades e a qualidade de vida da população negra.

A aprovação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da educação básica, foi um passo importante na luta contra o racismo no Brasil. Essa lei busca corrigir séculos de invisibilização e distorção da história dos africanos e seus descendentes. Incluir essas temáticas no currículo escolar é uma forma de reconhecer a importância das contribuições afro-brasileiras e promover uma educação mais inclusiva, que valorize a diversidade e combata o preconceito.

Porém, a aprovação dessa lei não significa que a discriminação racial acabou. Colocar em prática uma educação que realmente integre essas questões ainda enfrenta muitos desafios, como a resistência cultural, a falta de formação adequada para professores e a persistência de estereótipos racistas na sociedade. Ainda há muito a fazer para conscientizar as pessoas sobre a importância de uma educação inclusiva e crítica, que não só desperte a curiosidade sobre nossas heranças culturais, mas que também valorize essas tradições como parte fundamental da identidade brasileira.

Para transformar o Brasil em uma sociedade verdadeiramente inclusiva e igualitária, precisamos de mais do que apenas leis; precisamos de uma mudança profunda nas mentalidades e nas práticas diárias. A luta contra o racismo deve continuar em todas as suas formas, promovendo o respeito às diferenças e a valorização da diversidade como bases essenciais para construir uma sociedade mais justa e humana.

REFERÊNCIAS

130 anos após abolição, população negra ainda sofre com a desigualdade - Correio Braziliense. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2018/05/13/interna-brasil,680301/130-anos-apos-abolicao-populacao-negra-ainda-sofre-com-a-desigualdade.shtml>. Acesso 27 ago. 2024.

BOAHEN, Albert Adu. **História Geral da África**. Vol. VII. Brasília: UNESCO, 2010.

CAMPOS, Andrelino. **Do Quilombo à Favela: A Produção do "Espaço Criminalizado" no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2005.

EBERHARDT, Jennifer Lynn; FISKE, Susan T. **Confronting Racism: The Problem and the Response**. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=DQRVbxY21eYC&pg=PR4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. SAGE Publications. Acesso 27 ago. 2024.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2013, p. 188.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

KLOPPENBURG, Boaventura. **Espiritismo: Orientação para os Católicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

REDIKER, Marcus. **O Navio Negroiro**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2011.

DIAZ, Franklin. **A Abolição no Brasil e as Consequências Sociais para a População Negra**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

GOMES, Flávio dos Santos. **A Formação do Brasil: Uma Introdução ao Estudo da História Social**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

GONÇALVES, Ana Luiza. **Racismo e Exclusão Social: A Perpetuação das Desigualdades no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2021.

MATTOS, Hebe. **A Construção do Brasil Contemporâneo: História e Desigualdade Social**. São Paulo: Editora Hucitec, 2012.

MORGAN, Kenneth. **A História dos Negros no Brasil: Da Escravidão à Atualidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Desafios da Globalização e a Questão Social: Reflexões sobre a Desigualdade**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES

PSYCHOPEDAGOGICAL WORK WITH STORYTELLING: RELEVANT CONSIDERATIONS



CINTIA LIMA BRITO DOS SANTOS

Graduação em pedagogia pela Universidade Nove de julho (2013); Segunda licenciatura em História pela Universidade de Sales (2021); Pós-graduação em Educação Inclusiva Ênfase em Autismo pela Faculdade Unida de São Paulo (2022).

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar como foi a escravidão africana durante o Império e qual foi a participação da igreja católica nesse período, onde a influência e o poder da igreja eram muito fortes nessa época. O sistema escravista teve início no período colonial e se estendeu por muitos anos até o fim do Brasil Império, o Brasil foi um dos últimos países a acabar com a escravidão, pois foram pressionados pela Inglaterra. A igreja católica tratava os africanos com total preconceito legitimando seus atos, tudo isso se deu pela união entre o Estado Português e a igreja, chamado de padroado real. Com essa união cada um estava visando obter vantagens, Portugal seu crescimento econômico e a igreja ter mais seguidores para sua igreja. A escravidão se tornou um dos pilares na estruturação da sociedade e na economia, porém era um sistema corrupto onde se exploravam a mão de obra de milhares de homens e mulheres os tratando como mercadorias de forma desumana e muitas vezes tinham que deixar suas crenças e sua religião para se converterem ao cristianismo. Neste artigo buscaremos apresentar alguns dados históricos para compreender a mentalidade dos autores envolvidos naquele contexto e a justificativa ideológica da escravidão.

Palavras-chave: Igreja; Negros; Exploração.

ABSTRACT

This article aims to present how African slavery took place during the Empire and what the Catholic Church's participation was during this period, where the Church's influence and power were very strong at the time. The slavery system began in the colonial period and lasted for many years until the end of Brazil's Empire. Brazil was one of the last countries to end slavery, as it was pressured by England. The Catholic Church treated Africans with total prejudice, legitimizing its actions. This was all due to the union between the Portuguese state and the church, called royal patronage. With this union, each was aiming to gain advantages, Portugal its economic growth and the church to have more followers for its church. Slavery became one of the pillars in the structuring of society and the economy, but it was a corrupt system in which the labor of thousands of men and women was exploited, treating them as merchandise in an inhumane way and they often had to leave their beliefs and religion to convert to Christianity. In this article we will try to present some historical data to understand the mentality of the authors involved in that context and the ideological justification for slavery.

Keywords: Church; Blacks; Exploitation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco central mostrar a relação entre a igreja católica e a escravidão africana. Ao longo desse artigo iremos conhecer como ocorreu a escravidão no Brasil e qual foi a participação da igreja nesse episódio tão doloroso e sofrido para os africanos.

Na antiguidade a escravidão já ocorria, mas as razões eram outras, como derrotas militares, conflitos entre tribos rivais ou o não pagamento de dívidas então para não morrerem se submetiam a servidão como forma de pagamento.

No Brasil Colônia a escravidão aconteceu de outra forma, Portugal precisava de mais mão de obra, pois estava crescendo economicamente, e só os indígenas não dariam conta de todo o serviço, pois nessa época os nativos também foram escravizados, primeiro foram enganados, comprados por quinquilharias, depois foram obrigados a trabalhar na extração do pau Brasil no século XVI e isso se perpetuou por um longo tempo.

Com o crescimento dos negócios Portugal resolveu aumentar o número de mão de obras, até porque a igreja católica começou a interferir na escravidão dos indígenas, pois tinham interesse em catequizá-los e muitos aceitaram seguir o cristianismo para serem livres, pois esse era o acordo entre eles, eram obrigados a esquecer suas crenças, culturas e costumes em troca de sua liberdade.

Assim começa a escravidão dos africanos, eles eram capturados na África e trazidos para o Brasil nos navios negreiros de forma desumanas, sem comida, sem espaço como se fossem mercadorias.

A expansão portuguesa foi também assinalada pela construção de um sistema de Cristandade. Entende-se por Cristandade um conjunto de relações entre Estado e Igreja pelos quais ambos se legitimavam no interior de uma determinada sociedade. A igreja e Portugal formaram uma aliança e com a escravidão dos africanos conseguiriam alcançar seus objetivos que no caso de Portugal seria aumentar sua riqueza através da exploração da mão de obra e a igreja catequizando os africanos e assim aumentando seus seguidores mesmo que isso fosse de forma forçada. É importante ressaltar que tenhamos em mente a impossibilidade de serem tecidos de julgamento de fatos do passado em relação e situação do presente, o que seria o pleno exercício do anacronismo.

Os africanos eram escravizados devido a sua cor de pele, sua cor lhe definia como pessoa ruim, sem alma como afirmava a igreja, que eram amaldiçoados e pecadores, para explicar essa história os religiosos se baseavam em histórias escritas na Bíblia onde falam que Noé em certo dia se embriagou e acabou adormecendo sem roupas e um de seus filhos chamado Cam viu seu pai e zombou rindo daquela situação, Noé ao acordar foi avisado do que tinha lhe acontecido e qual teria sido a atitude de seu filho, então Noé com raiva amaldiçoou seu filho e dizendo que sua geração futura fosse sujeita a todas as outras gerações do mundo, como servos e escravos, seriam então os africanos essa geração maldita.

Ademais, os africanos viviam de forma desumana eram separados de suas famílias, pois não tinham esse direito, na verdade não tinham direito nenhum só deveres que era de serem obedientes e servir a seus senhores e muitos religiosos também donos de grandes propriedades tinham escravos para fazer os serviços de casa e lavouras. Quando demonstravam algum tipo de resistência eram severamente punidos sendo surrados deixados amarrados e sem comida como forma de castigo e exemplo para os outros.

DESENVOLVIMENTO

Os países europeus principalmente Portugal e Espanha começaram a viajar pelos mares atrás de encontrarem novas terras, novos territórios para que pudessem levar vantagens de alguma forma, estavam atrás de riquezas e precisam explorar novas terras. Portugal era um país totalmente católico e também tinha uma forte ligação com a igreja.

A igreja católica fez uma parceria com o estado de Portugal, a igreja católica atribuiu, colocou como padrinho de todo o contexto do império português, o Estado português dentro do contexto do padroado tinha responsabilidade de cuidar, proteger e divulgar a fé católica nas terras portuguesas. No padroado o Estado português representado pelo rei tinha essa responsabilidade, se manifestava na prática por algumas consequências específicas, todos os padres e bispos eram mantidos pelo Estado e o mesmo tinha a atribuição de zelar, cuidar de toda a dimensão religiosa católica dentro do império português, portanto o padroado era um compromisso muito sério o rei de Portugal representasse a própria igreja católica e o próprio papa em toda dimensão do império português.

Neste sentido, Fausto (2011, P. 29) cita que “[...]as duas instituições básicas que, por sua natureza, estavam destinadas a organizar a colonização do Brasil foram o Estado e a Igreja Católica. Uma estava ligada à outra”.

Em uma dessas viagens Portugal chegou nas terras brasileira, terras essas que já tinham donos, porém eles se acharam no direito de dizer que descobriram o Brasil e com total propriedade tomar posse daquilo que não lhes pertenciam.

Alguns representantes da igreja estavam com eles, viajaram juntos pelo mesmo motivo dominar novos territórios o Estado pela expansão econômica, riqueza e poder e a igreja com intuito de evangelizar mais pessoas tornando a igreja católica cada vez mais forte e única. Os dois tinham o objetivo de alcançar um melhor resultado que se baseava nos lucros financeiros e se conquistar novos fiéis assim se estendendo o Cristianismo.

Portugal ao chegar no Brasil se deparou com uma população um pouco diferente do que estavam acostumados a ver, mas acredito que os povos originários ficaram bem mais assustados com toda aquela situação e sem entender por que aquelas pessoas estavam invadindo suas terras.

Assim se começou a escravidão no Brasil, os indígenas sendo enganados e comprados por quinquilharias como espelho em troca de trabalho, Portugal se aproveitando e explorando da ingenuidade deles, começam pelo “paubrasil” a primeira riqueza a ser explorada no Brasil e logo depois a cana de açúcar.

A igreja começou a se opor sobre a escravidão dos indígenas, pois queriam que eles se catequizessem, mas os povos indígenas teriam que esquecer sua cultura, crenças e costumes, em troca aqueles que seguissem a vida cristã ganhariam sua liberdade e muitos aceitaram esse acordo.

Com a economia crescendo a mão de obra já não estava mais dando conta e teriam que tomar outras providências. O tráfico dos africanos já era recorrente em outros países então Portugal estreitou os laços com a África e começou o tráfico dos africanos para o Brasil eles capturavam os africanos e os colocavam em navios negreiros e os trazia para o Brasil.

Os africanos vinham nos porões dos navios, era uma viagem muito sofrida, sem o mínimo de conforto, uns em cima dos outros com fome, cansados e muitos chegavam mortos, pois não aguentavam a dura viagem. Segundo Silva e Silva (2021):

O tráfico de escravos para o Novo Mundo revela o enorme empreendimento econômico do colonialismo e, ao mesmo tempo, desestruturante do ponto de vista social, já que muitos cativos foram separados do convívio familiar e de suas culturas por causa do trabalho compulsório. Não se pode afirmar que todos os laços familiares foram desfeitos, mas, de modo geral, houve interferência do tráfico nesse sentido. (SILVA E SILVA, 2021, p.03)

Não diferentes dos povos indígenas os africanos tiveram que deixar suas vidas para trás, obrigados a esquecerem suas famílias, porque muitos eram separados de seus entes queridos, tinham que esquecer suas crenças, seus costumes e cultura.

Ao chegarem no Brasil eram vendidos aos senhores donos dos engenhos, de grandes fazendas e levados a morar em senzalas como bichos de forma desumanas e comendo restos de comida e eram obrigados a trabalhar sem receber um centavo.

A igreja não se opôs a escravidão dos africanos, pelo contrário estava de pleno acordo com a exploração dos africanos

Tanto a igreja quanto Portugal legitimavam seus atos para com a escravidão dos africanos com a justificativa de estarem fazendo o bem para os africanos já que esses nasceram para servir até o fim de suas existências. A igreja também se legitimava pela questão segundo eles de estarem fazendo uma boa ação catequizando esses africanos e apoiando Portugal a escravidão, pois só assim ganhariam a salvação já que nasceram amaldiçoados.

Segundo Bilheiro (2008):

Como a busca da Igreja nas novas terras era a de propagação da fé, natural que contribuísse para a manutenção de um cenário no qual pudesse haver adifusão da religião. Para tal, juntava-se com o Estado para garantir a bonançasocial. (BILHEIRO. 2008, p.96)

A igreja e o Estado lucraram muito com essa aliança um tinha o apoio do outro sem serem contestado pois os dois tinham um peso muito grande dentro da sociedade, a igreja tinha a seu favor a fé cristã, o cristianismo e a bíblia na qual nessa época só os padres e bispos poderiam ter acesso a leitura, muitas vezes faziam recortes das passagens da bíblia lendo só o que lhes interessava distorcendo ou fazendo interpretações onde legitimavam seus atos perante a escravidão. Conforme discorre Bilheiro (2008):

A religião católica era tomada como auxiliar na manutenção da ordem social. A teologia contribuía para que não ocorressem contestações ao regime vigente. O regime de escravidão negra era, por sua vez, tomado como necessário para o desenvolvimento do país. (BILHEIRO. 2008, p.98)

Percebesse a importância que a igreja católica tinha nesse período o como ela foi cruel no sentido de se aproveitar da aliança com Portugal para difundir a evangelização a qualquer custo.

Com tudo já citado no presente artigo fica claro afirmar que a igreja não aceitava outra religião que não fosse a dela, para eles só existiam uma só verdade que era o cristianismo com isso obrigavam os africanos a esquecerem tudo que acreditavam, suas crenças, sua cultura e sua história faziam com que acreditassem que só teriam salvação se catequizando e servindo a religião. Conforme relata Ramos (2021):

A Igreja pregava que a escravidão era necessária, pois para o funcionamento da sociedade ocorrer de forma natural, o criador havia feito os africanos para trabalharem como escravos, a fim de passarem suas vidas inteiras na servidão ao homem branco. (RAMOS. 2021, p.613)

Alguns africanos já vinham para o Brasil batizados, ao serem capturados os jesuítas os batizavam e outros se batizavam ao chegarem nos portos brasileiros antes de serem vendidos e levados para os engenhos. Com a aliança entre Portugal e a igreja o Padroado se identificou com os direitos de conquista e segundo Casimiro (2009):

O caráter evangelizador e colonizador do Brasil e direcionando o modelo cultural e educacional. Logo, como parte mais importante da sociedade colonial, obrigando, punindo, doutrinando e educando, estiveram, sempre, agentes da religião católica, que permeavam todas as camadas sociais e infiltravam-se na vida material e espiritual do povo, de forma obrigatória e com justificativas legais, políticas e espirituais. (CASIMIRO. 2009, p.86)

Para a igreja a escravidão era absolutamente normal, os africanos estavam condenados aquela vida e deveriam aceitar sem nenhuma objeção neste sentido Dias (2012, p.32) cita que “[...]acreditava que se o negro soubesse aproveitar seu sofrimento, assemelhar-se à cruz, à paixão de Cristo, o cativo seria o melhor que lhe poderia ter acontecido.”

A igreja também tinha outras histórias bíblicas para justificar a escravidão, acreditavam que o pecado de Adão e Eva como primeiros pais dos homens transformavam a escravidão em uma realidade para a humanidade como forma de castigo os mostrando a maldição divina trazido desde o princípio pelos homens.

A igreja também foram proprietários de grandes terras onde faziam seus conventos, fazendas e aldeamentos e com isso precisavam da mão de obra dos africanos para trabalhar principalmente nas fazendas, segundo Silva e Silva (2021, p.05)

Desta forma, atuando de acordo com o modelo do Padroado ou mesmo buscando certa autonomia financeira, a Igreja cumpria a função de evangelizar a colônia que tinha no modelo escravista a base econômica. A subordinação pela qual estavam os membros religiosos diante do Estado pode explicar a atitude de relativa cumplicidade com a escravidão. (SILVA; SILVA. 2021, p. 05)

Ademais, é possível perceber que tanto a igreja quanto o Estado se beneficiavam com a escravidão, se lucraram muito em cima da exploração da mão de obra sem nenhuma culpa, pois a lei que era o Rei estava de total acordo com tudo que acontecia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi exposto ficou claro a relação direta que a igreja tinha com a escravidão dos africanos, sendo cruéis os forçando a se evangelizar com justificativas que fugiam do contexto que os Africanos viviam os fazendo acreditar que o cristianismo era a única solução para eles, pois já nasceram amaldiçoados.

Não houve nenhum impedimento para combater o tráfico dos africanos por parte dos líderes religiosos da época, pelo contrário eles apoiavam totalmente essa situação e fizeram acordos com a coroa para se beneficiarem tanto quanto o Estado.

O posicionamento da igreja a meu ver foi contraditório, pois como instituição religiosa com função de caridade e fraternidade deveria ter ficado contra a escravidão, deveriam ter acolhido e lutado pela liberdade dos africanos.

Usando a religião e passagens da bíblia para justificar seus atos continuou se beneficiando como donos da verdade absoluta e com estas prerrogativas religiosas fez do escravagismo um bem necessário para a época, e para o africano ser um merecedor de todo sofrimento por ser negro, sem alma e amaldiçoado.

Com tudo podemos ver que essa foi uma das piores faces do racismo de todos os tempos da história da humanidade, e trazendo um pouco para os dias de hoje ainda vemos cenas inacreditáveis de racismo, não envolvendo a igreja, pois hoje são outros tempos e não podemos comparar, mas o racismo ainda está muito presente no nosso dia a dia.

REFERÊNCIAS

BILHEIRO, I. **A Legitimação Teológica Do Sistema Escravidão Negra No Brasil: Congruência Com O Estado Para Uma Ideologia Escravocrata.** CES Revista, 2008 – academia.edu. Disponível em: <07_alegitimacao-with-cover-page-v2.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CASIMIRO, A. P. B. S. **Igreja, Educação E Escravidão No Brasil Colonial.** São Paulo: Politeia História e Sociedade, 2009. Disponível em: <<https://periodico2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3879>> Acesso em: 12 ago. 2024.

DIAS, M. De A. **Os Jesuítas e a Escravidão Africana No Brasil Colonial:** Um estudo sobre os escritos de Antonio Vieira, André João Antonil e Jorge Benci (sécs. XVII e XVIII). Repositório Institucional Unesp 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93370/dias_ma_me_assis.pdf?sequence=1&isAllow>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SILVA, C. R. B.; SILVA, R. S. **A Escravidão Africana No Brasil e a Igreja Católica.** Relacult – Revista Latino – Americana de Estudos em cultura e Sociedade 2021. Disponível em <<https://periodicos.clae.org/index.php/relacult/issue/view/32>> Acesso em: 12 ago. 2024.

RAMOS, L. P. **Justificativas Da Igreja Católica para o Escravagismo: No Brasil Colonia.** Revista Ibero Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE 2021. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2257>> Acesso em: 12 ago. 2024.

A EVOLUÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIAIS E A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

THE EVOLUTION OF SOCIAL PRACTICES AND THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES



CIRLENE SANTOS DA SILVA COSTA

Graduação em Letras pela Faculdade Universidade Ibirapuera (2006); Especialista Neuropsicopedagogia pela Faculdade FGP (2024); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa – na EMEF Mario Moura e Albuquerque, Bel.

RESUMO

Este artigo explora A evolução das práticas sociais em relação às pessoas com deficiência passou por fases de exclusão, segregação, integração e, mais recentemente, inclusão. Enquanto no passado essas pessoas eram marginalizadas ou institucionalizadas, hoje o foco está na adaptação da sociedade para atender às suas necessidades, garantindo sua participação plena em todos os aspectos sociais. No Brasil, a inclusão educacional é um processo recente, mas fundamental para garantir igualdade de oportunidades. A verdadeira inclusão exige que a sociedade se transforme, respeitando as diferenças individuais e valorizando as diversas habilidades e inteligências de cada pessoa.

Palavras-chave: Inclusão social; Deficiência; Educação inclusiva; Acessibilidade; Autonomia; Diversidade; Igualdade de oportunidades; Autismo; Autismo na escola.

ABSTRACT

This article explores The evolution of social practices in relation to people with disabilities has gone through phases of exclusion, segregation, integration and, more recently, inclusion. While in the past these people were marginalized or institutionalized, today the focus is on adapting society to meet their needs, ensuring their full participation in all social aspects. In Brazil, educational inclusion is a recent process, but one that is fundamental to guaranteeing equal opportunities. True inclusion requires society to transform itself, respecting individual differences and valuing the diverse abilities and intelligences of each person.

Keywords: Social inclusion; Disability; Inclusive education; Accessibility; Autonomy; Diversity; Equal opportunities; Autism; Autism at school.

INTRODUÇÃO

A inclusão social, especialmente no contexto das pessoas com deficiência, é fruto de um longo processo de transformação cultural e institucional. No passado, a exclusão e a segregação institucional eram as respostas mais comuns para lidar com aqueles que não se enquadravam nos padrões sociais. As pessoas com deficiência eram muitas vezes vistas como um fardo e colocadas à margem da sociedade. Com o surgimento do movimento de integração social, nas décadas de 1960 e 1970, começaram os primeiros passos rumo à aceitação de que essas pessoas tinham o direito de participar dos sistemas sociais, como educação, trabalho e lazer. No entanto, a integração, apesar de significativa, não exigia grandes mudanças na estrutura social, esperando que as pessoas com deficiência se adaptassem às normas já existentes.

A inclusão, por sua vez, vai além da integração. Ela propõe uma reconfiguração da sociedade, de forma a acolher e respeitar as necessidades e potencialidades de todos. Isso implica a modificação de espaços físicos, a eliminação de barreiras atitudinais e a promoção de políticas que assegurem o acesso pleno a direitos e oportunidades. É um processo contínuo e bilateral, no qual tanto a sociedade quanto as pessoas com deficiência trabalham em conjunto para construir uma convivência mais justa e inclusiva.

HISTÓRICO DAS PRÁTICAS SOCIAIS: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

Ao longo da história, as sociedades, em diversas culturas, passaram por diferentes fases no que diz respeito às práticas sociais, especialmente no tratamento de grupos minoritários ou pessoas com condições atípicas. Inicialmente, a exclusão social era predominante, onde indivíduos que não correspondiam às expectativas da maioria eram marginalizados. Gradualmente, observou-se uma transição para o atendimento segregado em instituições especializadas, e, mais recentemente, a sociedade passou a adotar a filosofia da inclusão social.

Vale ressaltar que essas fases não ocorreram simultaneamente em todas as partes do mundo, e, até hoje, ainda existem práticas de exclusão e segregação. A inclusão é um conceito recente, datando dos anos 1980 e 1990, e ganhou força nas primeiras décadas do século 21.

No Brasil, a inclusão de pessoas com deficiência na educação geral é relativamente recente. Diversas discussões já foram realizadas sobre esse tema, destacando a importância de se entender e dominar os conceitos para se construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva, independentemente de cor, idade, gênero, tipo de deficiência ou qualquer outro atributo pessoal.

EXCLUSÃO E SEGREGAÇÃO NO TRATAMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Historicamente, pessoas com deficiência eram vistas como incapazes e sem utilidade para a sociedade. Isso resultava em sua exclusão total, com algumas culturas chegando a eliminar fisicamente essas pessoas. Em outras sociedades, a prática mais comum era o internamento em grandes instituições de caridade, onde conviviam com doentes e idosos. Esses locais ofereciam apenas o básico, como abrigo, alimento e medicamentos, mas a segregação institucional prevalecia.

Com o tempo, essas instituições começaram a se especializar em atender diferentes tipos de deficiência, mantendo a segregação. Na década de 1960, surgiu o movimento de integração social, que buscava inserir as pessoas com deficiência em sistemas sociais como educação, trabalho e lazer.

INTEGRAÇÃO SOCIAL E SUAS LIMITAÇÕES

A integração social, no entanto, pouco exigia da sociedade em termos de mudanças nas atitudes, espaços físicos ou práticas sociais. No modelo integrativo, a pessoa com deficiência era recebida desde que conseguisse se adaptar aos requisitos e procedimentos tradicionais. Isso incluía

lidar com barreiras físicas, atitudes discriminatórias e desempenhar papéis sociais com autonomia, mas não necessariamente com independência.

A autonomia é um conceito importante nesse contexto. Para pessoas com deficiência, significa o controle sobre o ambiente físico e social, preservando sua dignidade e privacidade. A acessibilidade, como rampas e cadeiras de rodas, possibilita maior independência, mas a verdadeira autonomia envolve também o acesso à informação e o controle de decisões, sem depender de terceiros.

O CONCEITO DE INCLUSÃO SOCIAL

A inclusão social vai além da integração. Trata-se de um processo no qual a sociedade se adapta para incluir pessoas com deficiência e outros grupos vulneráveis. A inclusão exige que a sociedade se modifique para atender as necessidades de todos os seus membros, baseando-se em princípios como a aceitação das diferenças individuais e a valorização de cada pessoa.

Este processo contribui para a construção de uma nova sociedade, onde transformações nos ambientes físicos e nas mentalidades permitem que todos, incluindo pessoas com deficiência, tenham igualdade de oportunidades e acesso aos bens e serviços necessários para realizar seus objetivos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO CONTÍNUO

A história da educação para pessoas com deficiência segue um caminho semelhante ao das práticas sociais em geral, com fases de exclusão, segregação, integração e, finalmente, inclusão. No passado, a sociedade ignorava as pessoas com deficiência, e nenhuma atenção educacional era oferecida. Com o tempo, surgiram instituições especializadas, muitas delas religiosas ou filantrópicas, que ofereciam educação e treinamento.

No entanto, durante a fase de integração, a inclusão escolar era seletiva, e apenas crianças com maior potencial acadêmico eram aceitas em escolas regulares. Essa segregação, ainda praticada em algumas instituições, justifica a exclusão de alunos com deficiência.

A IMPORTÂNCIA DE ADAPTAR A SOCIEDADE ÀS PESSOAS

Para que a inclusão seja efetiva, não basta adaptar as pessoas à sociedade; é necessário adaptar a sociedade às pessoas. As escolas inclusivas propõem um sistema educacional que atende às necessidades de todos os alunos, considerando suas habilidades e estilos de aprendizagem.

Uma educação de qualidade é aquela que respeita a diversidade humana, oferecendo condições para que todos possam aprender e atingir seus objetivos. A chave para a inclusão está em entender e acolher os diferentes estilos de aprendizagem, valorizando as múltiplas inteligências de cada indivíduo.

O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O professor de Educação Especial tem como principal responsabilidade aplicar metodologias e pedagogias voltadas às necessidades individuais de cada aluno. Esse atendimento deve, quando possível, ser realizado de forma individualizada, promovendo o desenvolvimento psicológico, físico e social do estudante. A Educação Especial, também chamada de Educação Inclusiva, visa proporcionar ensino a pessoas com deficiências físicas, auditivas, visuais, intelectuais e múltiplas, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Cada aluno requer um atendimento exclusivo e específico, de acordo com suas condições particulares.

O objetivo central da Educação Especial é adaptar o sistema educativo para garantir acesso ao ensino a essas pessoas, seja em escolas regulares ou em instituições especializadas. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a educação constitui um direito fundamental, assegurando um sistema inclusivo em todos os níveis de ensino e ao longo da vida. O foco está em alcançar o máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais de cada indivíduo, conforme suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

COMO SE TORNAR UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Há dois caminhos principais para quem deseja seguir na área da Educação Especial. O mais rápido é cursar a licenciatura específica em Educação Especial. Outra opção é concluir o curso de Pedagogia e, posteriormente, fazer uma pós-graduação na área. Além da formação acadêmica, é essencial que o profissional possua boa comunicação, paciência, empatia, flexibilidade, dinamismo e criatividade, atributos essenciais para lidar com as diferentes demandas dos alunos.

A formação em Educação Especial pode ser realizada tanto em nível de graduação como de pós-graduação. A graduação, oferecida como licenciatura, tem duração de quatro anos. Durante o

curso, os alunos aprendem sobre Braille, Libras, Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa, além de outras técnicas e metodologias específicas para atender às necessidades dos alunos com deficiências.

Dada a diversidade de deficiências, a atuação do professor de Educação Especial também é ampla. Esse profissional pode trabalhar em escolas públicas e privadas, instituições especializadas, hospitais, clínicas de reabilitação e centros comunitários. No contexto escolar, o professor pode atuar com alunos com deficiência auditiva, física, mental, múltipla ou visual.

Além das aulas e atividades avaliativas, o professor de Educação Especial tem outras funções importantes, como planejar e desenvolver materiais adaptados, avaliar as necessidades educacionais dos alunos e promover sua educação de forma inclusiva. Isso inclui o ensino de leitura e escrita em Braille, cálculos, expressão, resolução de problemas e desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida diária.

O professor de Educação Especial tem a responsabilidade de adaptar práticas inclusivas e monitorar a evolução dos alunos, tanto dentro da sala de aula quanto em outros ambientes de convivência. Ele deve acompanhar de perto o progresso dos estudantes, avaliando melhorias e desafios no desempenho diário e ajustando o cronograma de ações conforme necessário. Com essas abordagens diferenciadas, é possível facilitar a integração dos alunos à sociedade, proporcionando-lhes oportunidades de interação e desenvolvimento de suas habilidades de maneira significativa.

INCLUIR ALUNOS AUTISTAS NAS ESCOLAS

Incluir alunos autistas nas escolas traz consigo o resgate de valores e o respeito pelas diferenças. Não só para os alunos, mas também para o corpo docente, para a gestão da unidade e para os próprios alunos autistas. Essa inclusão beneficia a todos. A partir dela, podemos aprender o respeito às diferenças, como cooperar uns com os outros, desenvolver a solidariedade e a empatia. Além de ser importante, é necessário que essa inclusão ocorra para despertar em todos os educandos as atitudes mencionadas acima.

A inclusão envolve um processo significativo, que começa com o reconhecimento da diversidade dentro da sala de aula, composta por alunos típicos e atípicos. Esse processo vai desde a aceitação da matrícula até o desenvolvimento de uma consciência sobre a importância dessa inclusão. Não basta apenas inserir o aluno autista na sala; é preciso aprender a recebê-lo e trabalhar com ele para garantir o respeito e a compreensão dentro de todo o ambiente escolar.

É através da interação com os outros que todos evoluem. É essencial pensar em todos os recursos disponíveis – humanos e pedagógicos. Incluir não significa apenas inserir; é necessário saber como e quando utilizar os recursos. Um ambiente inclusivo é acolhedor e eficiente, fazendo

uso de todas as ferramentas e comportamentos adequados às necessidades educativas especiais dos alunos. Esse ambiente deve considerar todas as potencialidades de cada indivíduo.

A inclusão dos autistas na escola regular municipal necessita de planejamento e avaliação criteriosa. Não podemos trabalhar com uma única realidade, pois recebemos alunos que necessitam de diferentes tipos de suporte. Cada aluno precisa de uma orientação adequada para que a inclusão realmente aconteça, garantindo que ele seja atendido como merece.

A SALA DE RECURSOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Na rede municipal, foi implementada a sala de recursos, oferecida no contraturno das aulas regulares. Esse espaço é parte do processo inclusivo e é necessário o desenvolvimento contínuo do trabalho realizado ali. O MEC implementou salas de recursos multifuncionais com o objetivo de apoiar as escolas no atendimento educacional especializado, complementando e suplementando o ensino regular para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

O professor da sala de recursos trabalha para identificar as dificuldades e habilidades dos alunos, elaborando um planejamento adequado e fornecendo os recursos necessários para cada um. Essa sala é um complemento à escola inclusiva e visa desenvolver as potencialidades dos alunos, mas não substitui o trabalho realizado na sala de aula regular.

A sala de recursos é de suma importância, mas jamais deverá substituir a sala regular. Ambas trabalham em conjunto para que o processo inclusivo se desenvolva e ocorra, pois inclusão também é socialização.

A RECEPÇÃO ADEQUADA DOS ALUNOS AUTISTAS

É fundamental saber receber os alunos autistas, oferecendo não apenas uma estrutura escolar adequada, mas também um suporte individualizado. Incluir é muito mais do que apenas receber um aluno; se não houver um atendimento coerente com suas necessidades, ele poderá acabar marginalizado na sala de aula regular, e isso não é inclusão. Todos os profissionais da educação, que atuam diariamente nas escolas, devem oferecer um atendimento que corresponda às necessidades apresentadas pelos alunos.

A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A participação ativa da família é um elemento essencial para o sucesso do processo educacional, especialmente quando se trata da inclusão de crianças autistas. Sem o envolvimento efetivo dos pais, o alcance de resultados positivos no desenvolvimento das crianças torna-se significativamente mais difícil. A inclusão é um processo contínuo que começa no ambiente familiar e se estende aos espaços que a criança frequenta, como a escola. Para que esse processo ocorra de maneira eficiente, é fundamental uma colaboração estreita entre os familiares, os professores e toda a equipe pedagógica.

Nenhuma intervenção educacional pode ser plenamente eficaz sem a participação ativa da família. A educação de uma criança, especialmente no caso de crianças autistas, não se limita à sala de aula. Pelo contrário, o trabalho precisa ser contínuo e integrado, envolvendo tanto os ambientes escolares quanto os familiares. É a partir dessa parceria que as necessidades específicas de cada criança podem ser atendidas de maneira mais completa.

A família é o primeiro núcleo de apoio de qualquer criança. Para as crianças autistas, essa rede de suporte é ainda mais importante, pois as intervenções iniciadas em casa devem ter continuidade na escola. Da mesma forma, as estratégias e progressos observados no ambiente escolar precisam ser compartilhados com os pais, para que possam ser reforçados e trabalhados também no contexto familiar. Essa troca de informações é fundamental para evitar falhas de comunicação que possam prejudicar o desenvolvimento da criança.

O DIÁLOGO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

O diálogo constante entre a família e a escola é imprescindível para o sucesso da inclusão. É por meio dessa comunicação aberta que se podem analisar as ações realizadas em ambos os ambientes, identificando aspectos positivos e negativos que impactam diretamente o desenvolvimento da criança. Quando a escola e os pais colaboram de maneira harmônica, cria-se uma relação de confiança e comprometimento, que se reflete na qualidade do processo inclusivo.

Os professores, por sua vez, precisam dedicar-se à construção dessa ponte com as famílias. É fundamental que os educadores que trabalham com crianças autistas estejam sempre disponíveis para compartilhar informações e ajustar as estratégias conforme necessário. A colaboração entre todos os envolvidos — família, escola e profissionais especializados — garante que o processo de ensino-aprendizagem ocorra da melhor maneira possível, considerando as necessidades individuais de cada criança.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

O papel da família no processo de inclusão vai além de apenas apoiar as ações da escola. Os pais são agentes ativos na educação e desenvolvimento da criança autista, e sua participação é indispensável para o sucesso das intervenções pedagógicas. A ausência de uma colaboração efetiva pode gerar lacunas que dificultam o progresso da criança, comprometendo os esforços realizados em sala de aula. Portanto, é essencial que os pais estejam envolvidos, não apenas na vida escolar da criança, mas também na definição de metas e na avaliação dos resultados obtidos.

TRABALHO EM EQUIPE: A CHAVE PARA O SUCESSO

O sucesso no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças autistas depende de um trabalho em equipe, que não pode ser realizado isoladamente por um único grupo. Todos — professores, gestores, especialistas e pais — devem estar comprometidos com o mesmo objetivo: proporcionar à criança autista o suporte necessário para seu crescimento, respeitando seu tempo e suas particularidades. A troca de experiências e informações entre os diversos atores envolvidos é fundamental para garantir que as estratégias adotadas sejam eficazes e alinhadas com as reais necessidades do aluno.

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO E DO APOIO MÚTUO

Por fim, o apoio mútuo entre escola e família é um dos principais pilares para uma inclusão de sucesso. Cada uma das partes tem um papel complementar a desempenhar, e essa colaboração precisa ser cultivada continuamente. Somente por meio de uma relação harmônica, comprometida e baseada no diálogo constante será possível garantir que as crianças autistas tenham acesso a um ensino de qualidade, promovendo seu desenvolvimento integral e sua inserção social.

Em resumo, a educação inclusiva não pode ocorrer de forma isolada. A união entre escola e família é crucial para que o processo seja eficaz, e todos os envolvidos precisam se comprometer com o desenvolvimento da criança. A troca de informações, o diálogo aberto e o trabalho colaborativo são os alicerces para que a inclusão seja plena e traga os resultados esperados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão social é um processo contínuo e desafiador, que requer mudanças profundas na sociedade e nas instituições. A educação é uma área crucial nesse processo, pois é por meio dela

que podemos promover uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos tenham a oportunidade de participar plenamente e realizar seus sonhos.

Incluir crianças autistas no ambiente escolar é um direito inegociável e essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. No entanto, para que a inclusão seja verdadeiramente eficaz, é necessário ir além da mera inserção dos alunos na sala de aula. O processo inclusivo exige planejamento cuidadoso, a adaptação de práticas pedagógicas e a criação de um ambiente acolhedor que respeite as necessidades e potencialidades de cada aluno.

A parceria entre família e escola desempenha um papel central nesse processo. Sem o envolvimento ativo dos pais e a comunicação contínua entre todos os atores envolvidos, o desenvolvimento pleno das crianças fica comprometido. A troca de informações entre a escola e a família permite ajustes necessários nas estratégias pedagógicas, assegurando que a criança receba o suporte adequado tanto em casa quanto no ambiente escolar.

Além disso, é imprescindível que os profissionais da educação estejam devidamente capacitados para atender às especificidades dos alunos com deficiência. A formação contínua e a preparação técnica dos educadores são fundamentais para que eles possam utilizar métodos, tecnologias e abordagens que promovam uma aprendizagem significativa para todos os estudantes, respeitando suas individualidades.

Os recursos pedagógicos e humanos devem estar alinhados com as demandas dos alunos autistas, de modo que o processo educativo seja inclusivo e de qualidade. O objetivo não é apenas garantir a presença física do aluno, mas também oferecer oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e cognitivo que permitam que ele atinja seu pleno potencial.

Por fim, é importante destacar que a inclusão é um processo contínuo, que requer comprometimento e ajustes constantes. A criação de políticas educacionais eficazes e a conscientização de toda a sociedade sobre a importância da inclusão são passos essenciais para garantir a igualdade de oportunidades. O futuro da educação depende do compromisso de todos em promover um ambiente que valorize a diversidade e ofereça suporte adequado a todos os alunos, sem exceções.

Dessa forma, a inclusão de crianças autistas não beneficia apenas o aluno, mas toda a comunidade escolar. Ela promove valores como respeito, solidariedade e empatia, ajudando a construir um espaço educacional mais justo e preparado para lidar com as diferenças.

REFERÊNCIAS

CUNHA, E. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – idéias e práticas pedagógicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CUNHA, E. *Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família*. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

LIMA, P. A. *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Manual de orientação para o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>

A DANÇA COMO FERRAMENTA LÚDICA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANCE AS A PLAYFUL TOOL IN THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



CLEONICE APARECIDA DA SILVA BERTACO

Graduação em Pedagogia pela universidade do Oeste Paulista – Unoeste (2010); Especialista em Ludopedagogia, Gestão Escolar, Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Especialista em Jogos e Brincadeira na Aprendizagem na Educação Infantil pela Faculdade de Educação e Tecnologia de – FORS (2021), Especialista em Arte de Contar Histórias – Inteligência Emocional pela Faculdade de Educação e Tecnologia de – FORS (2022); Professora de Educação Infantil.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar o uso da dança como ferramenta lúdica no desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. A dança, enquanto expressão artística e cultural, promove não apenas o desenvolvimento motor, mas também cognitivo, emocional e social, sendo uma prática valiosa para a formação das crianças em suas primeiras etapas de escolarização. O estudo examina as bases teóricas que sustentam o uso do lúdico na educação, bem como as contribuições da dança no contexto educacional, explorando como esta atividade pode ser inserida nas práticas pedagógicas. A análise dos dados revelou que a dança, enquanto ferramenta lúdica, apresenta impactos positivos no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo significativamente para o desenvolvimento motor, especialmente no que diz respeito à coordenação, equilíbrio e percepção espacial. Além disso, a atividade lúdica proporciona um ambiente onde as crianças podem expressar suas emoções e desenvolver habilidades de socialização. Por outro lado, existem alguns desafios, como por exemplo, a falta de formação específica para os professores em relação à utilização da dança como prática pedagógica e a necessidade de um espaço físico adequado para as atividades. Diante do exposto, este artigo mostrou a relevância da dança como um recurso lúdico capaz de integrar o desenvolvimento educacional com a expressividade e o movimento, promovendo uma experiência pedagógica mais envolvente e enriquecedora para as crianças.

Palavras-chave: Dança; Ludicidade; Desenvolvimento infantil, Educação Infantil; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The aim of this paper is to investigate the use of dance as a playful tool in the integral development of children in Early Childhood Education. Dance, as an artistic and cultural expression, promotes not only motor development, but also cognitive, emotional and social development, and is a valuable practice for the education of children in their first stages of schooling. The study examines the theoretical bases that support the use of play in education, as well as the contributions of dance in the educational context, exploring how this activity can be inserted into pedagogical practices. The analysis of the data revealed that dance, as a playful tool, has a positive impact on children's integral development, contributing significantly to motor development, especially with regard to coordination, balance and spatial perception. In addition, playful activity provides an environment where children can express their emotions and develop socialization skills. On the other hand, there are some challenges, such as the lack of specific training for teachers in using dance as a pedagogical practice and the need for a suitable physical space for the activities. In light of the above, this article has shown the relevance of dance as a playful resource capable of integrating educational development with expressiveness and movement, promoting a more engaging and enriching pedagogical experience for children.

Keywords: Dance; Playfulness; Child development; Early childhood education; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, é inegável que o ser humano encontrou nas artes uma forma de registrar seu cotidiano, seus costumes, crenças e ideias. A arte evoluiu ao longo do tempo, aprimorando-se e adaptando seus objetivos conforme as necessidades de cada sociedade em diferentes épocas. Por isso, falar de arte é falar de conhecimento, expressão e, sobretudo, de desenvolvimento humano. É nesse contexto que abordaremos a arte, com foco específico na dança.

A dança, presente desde os primórdios da humanidade, atravessou diversos períodos e movimentos históricos, abrangendo uma vasta diversidade de ritmos, culturas e estilos. As inúmeras vantagens que a dança traz para o ambiente escolar e, conseqüentemente, para a sociedade, tornam essa expressão artística uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento integral do indivíduo.

O desenvolvimento integral da criança é uma das metas centrais da Educação Infantil, abrangendo não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e motores. Neste contexto, a ludicidade assume um papel essencial, oferecendo formas de aprendizado que tornam o processo educacional mais envolvente e prazeroso para as crianças. Dentre as atividades lúdicas possíveis, a dança se destaca como uma ferramenta potente, pois combina movimento, expressão corporal e interação social, proporcionando uma rica experiência educativa.

O presente trabalho busca compreender como a dança pode ser utilizada como uma ferramenta lúdica para promover o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. A dança, além de permitir que as crianças expressem suas emoções e ideias, também contribui para o aprimoramento de habilidades motoras, cognitivas e sociais, sendo um recurso pedagógico que

merece destaque nas práticas educacionais. Sendo assim, questiona-se: Como a dança, enquanto ferramenta lúdica, contribui para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil?

Diante da problemática apresentada, busca-se neste trabalho mostrar a importância da dança como recurso lúdico na Educação Infantil.

A dança, além de ser uma expressão artística, é uma atividade lúdica que contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças. Na Educação Infantil, o uso da dança pode estimular a criatividade, melhorar a coordenação motora, desenvolver habilidades de comunicação e promover a interação social. O lúdico, enquanto prática educativa, facilita o aprendizado de maneira divertida e interativa, tornando o processo mais atrativo para as crianças. Diante disso, espera-se que as reflexões apresentadas neste trabalho inspirem novas ideias e discussões, especialmente em relação ao aprofundamento do uso da dança na Educação Infantil. Ao abordar e discutir preconceitos, busca-se uma melhoria na qualidade do ensino, considerando que a dança na escola possui um forte potencial de inclusão social. Ela promove o desenvolvimento de técnicas artísticas que ampliam a consciência sobre os limites e as potencialidades do corpo humano, além de incentivar a socialização, permitindo que a criança se conecte consigo mesma e reconheça suas capacidades.

O ENSINO DE ARTE E A DANÇA

Busca-se neste capítulo, mostrar a importância do ensino de arte, procurando compreender a concepção dos professores em relação à contextualização e sua prática em sala. Conforme Aranha e Martins (2009, p. 423), “a arte é um modo privilegiado de conhecimento intuitivo que se realiza por meio de uma obra concreta e individual e que fala mais ao sentimento do que à razão”. Nesse sentido, complementa Tavares (2003, p. 33): “a arte não é expressão dos sentimentos, contudo ela pode ter o caráter expressivo, quando este se encontra já manifesto na forma apresentada”.

Segundo Biasoli (1999), a concepção de arte e ensino de arte, no Brasil, nasce junto com o processo de colonização do País. Naquela época, a economia colonial açucareira utilizava a mão-de-obra escrava de índios e negros, fato que não exigia formação especial. Portanto, educação não era prioridade, o que só mudou com a chegada dos Jesuítas, os quais desenvolviam um trabalho de cunho missionário e pedagógico, com o objetivo de propagar a religião católica e garantir a unidade política. “Nessas circunstâncias, a educação passa a ter o papel de agente colonizador e a arte é um instrumento dessa educação, está a serviço da doutrinação da religião cristã” (BIASOLI, 1999, p. 47). Isso porque a arte sempre foi marcante na vida dos indígenas, sendo esse o modo do povo expressar seus valores, suas crenças, ensinarem a sua cultura e, principalmente, um meio de se defender da influência europeia.

Segundo a autora, através da arte, os jesuítas catequizavam os índios e os ensinavam padrões de bom comportamento determinados pela classe dominante que, por sua vez, entendiam a arte

como manifestação de cultura e refinamento do seu meio social ou trabalho manual da classe trabalhadora.

O trabalho manual é para escravos e índios, e o saber universal, para a formação da elite intelectual, distanciada do trato de assuntos e problemas da realidade imediata, fato que já evidencia a concepção de arte como trabalho manual e a caracterização da arte como instrumento para outros fins e não como atividade em si mesma (BIASOLI, 1999, p. 49).

Em 1759, no entanto, os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal. Ele implementou uma reforma educacional que se concentrou em aspectos onde a ação jesuíta estava ausente e visava renovar metodologias de ensino que cobriam ciências, artes manuais e habilidades técnicas. Isso permitiu uma nova abordagem para a educação artística, especialmente no que diz respeito à instrução de desenho e aulas públicas de geometria (BIASOLI, 1999). Somente com a vinda de D. João VI para o Brasil, em 1808, é que acontecem reformas mais significativas e mais abrangentes nesse âmbito. Conforme Biasoli (1999, p. 52):

A sistematização do ensino de arte no Brasil é, sem dúvida, determinada por dois momentos históricos: o primeiro é o que se refere à vinda da corte de D. João VI, fugida das ameaças bonapartistas, e o outro advém da queda de Napoleão, que leva bonapartistas convictos a deixar o país, entre eles, artistas famosos da época.

Em 1816, a Missão Francesa chega ao Brasil e junto com ela o estilo neoclássico – estilo estético europeu, que veio a suprir as necessidades da classe dominante, bem como impulsionar a vida cultural da Colônia. Sob essa influência é criada a primeira escola de arte no país, a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA -1926). Vale ressaltar que a imposição do neoclassicismo interrompe o desenvolvimento da arte barroca, até então popular no Brasil, distanciando, assim, a arte elitista acadêmica da arte popular. Cabe dizer que o ensino da arte naquela época se caracterizava pelo exercício da cópia, por sua prática reprodutivista e autoritária (BIASOLI, 1999).

No início do século XX, o ensino de Arte continuou a seguir os padrões da escola tradicional, que se caracterizava pela transmissão de conhecimentos e reprodução de modelos pré-estabelecidos. Nessa época, valorizavam-se aspectos técnicos e científicos (FERRAZ; FUSARI, 2001). Sempre com uma visão utilitarista e imediatista da Arte, considerando, acima de tudo, o seu aspecto funcional. Sobre o assunto, veja-se a citação a seguir:

Nas primeiras décadas do século XX continua evidente, junto às classes sociais mais baixas, a analogia entre o ensino do desenho e o trabalho, com os Liceus de Artes e Ofícios como se observa nos programas de desenho geométrico, perspectiva, exercícios de composição para decoração e desenho de ornatos, orientados exclusivamente para cópias de modelos que vinham geralmente de fora do país. [...] Considerados linguagens úteis para determinadas profissões, e quando transformados em conteúdos de ensino dava-se ênfase aos aspectos técnicos e científicos. Os professores exigiam e avaliavam esse conhecimento dos alunos empregando métodos que tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a imaginação (memória e novas composições), o gosto e o senso moral (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 29).

De acordo com Ferraz e Fusari (2001), a partir dos anos vinte até os anos setenta, o ensino e aprendizagem de Arte sofreram influência do movimento modernista e das tendências escolanovistas, cuja preocupação fundamental centrava-se nas necessidades, nos desejos e no desenvolvimento da criança, assim como do seu processo criador e suas formas de expressar e compreender o mundo. Nessa época, valorizavam-se competências tais como: espontaneidade, inventividade e autonomia. Por sua vez, os educadores estudavam as novas concepções sobre o ensino da Arte no Brasil e no mundo, as quais contribuíam para violar a estética inflexível e reprodutivista da escola tradicional. Nesta época, fora do âmbito escolar, acontecem vários movimentos culturais modernos e vanguardistas, entre eles, a Semana de Arte Moderna – 1922 em São Paulo. Tais movimentos geraram uma abertura para novas formas de expressões nas Artes Plásticas, surgem museus de Arte Moderna (1947-1948) em vários pontos do Brasil, o teatro brasileiro se introduz também na modernidade e, a música, tanto erudita como a popular, evoluem de forma excepcional (BRASIL, 1997).

Pode-se falar que, no escolanovismo ou Escola Nova a partir de 1930, as concepções iam de encontro com a educação tradicional, pois tinham como objetivo uma sociedade mais justa e democrática. Com propostas de experiências cognitivas progressistas e ativas, considerando para isso as necessidades, desejos e motivações individuais do educando. Entre as influências filosóficas da época, vale destacar as de John Dewey (1859-1952), cujos seguidores “procuram aprofundar suas ideias, partindo de problemas ou assuntos de interesse dos alunos, para assim desenvolver as experiências cognitivas, num ‘aprender fazendo’” (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 31).

Porém, durante os anos 60, a falta de embasamento teórico no que diz respeito à livre expressão levou os professores a pensarem que, nas aulas de arte, o aluno deveria expressar-se sem nenhuma interferência ou orientação sob o pretexto de prejudicar o processo criativo. Desse modo, “professores da linha da livre expressão, implicitamente, pressupõem que o aluno tem dentro de si um mundo de ‘Obras’ que precisa ser posto para fora, expresso, mas não exprimido” (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 39).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997), somente em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Arte, até então chamada de Educação Artística, começa a fazer parte do currículo escolar, porém como uma atividade educativa e não uma disciplina. Ao mesmo tempo, as tendências tecnicistas aparecem no contexto da educação brasileira, que neste momento já não responde aos anseios mercadológicos, sendo assim, pensava-se em uma escola mais eficiente na formação técnica dos profissionais, segundo Ferraz e Ferraz (2001). Este quadro este que refletiu no ensino de arte da seguinte maneira:

Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Ainda no mesmo parecer fala-se na importância do “processo”

de trabalho e estimulação da livre expressão. Contraditoriamente a essa diretriz um tanto escolanovista, os professores de Educação Artística, assim como os das demais disciplinas, deveriam explicitar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizados (FERRAZ; FUSARI, 2001, p.41-42).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997), nos anos 80, surgiu o movimento Arte-educação, cujos princípios fundamentais multiplicam-se no Brasil através de encontros e eventos promovidos pelas Universidades, associações de arte e educadores, entidades públicas e particulares, objetivando reconstruir novos caminhos para a prática do ensino de arte no País. Nesse período, novos questionamentos e protestos surgem com a promulgação da Constituição, em que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional retirava a obrigatoriedade da área de Arte.

Somente a Lei nº. 9.394/96 revogou tal fato e, finalmente, a Arte tornou-se obrigatória para a formação básica do aluno, conforme redação a seguir: “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” art. 26 §2º.

A Arte, enquanto manifestação cultural do homem é componente fundamental no processo de formação dos indivíduos. No momento em que se discute a educação, com objetivo de preparar o homem para o exercício da cidadania, com conhecimentos que o tornem capaz de inserir-se na realidade de forma crítica e criadora, emancipando-se das formas alienantes e domesticadoras que sobre ele são impostas, torna-se imprescindível assegurar o espaço da Arte na educação escolar.

O que torna legítimo o ensino da Arte é o que lhe justifica enquanto área ou campo de sentido e conhecimento. A legitimidade do ensino da Arte acontece quando a Arte é apresentada como componente curricular, com assuntos estruturados. “Na escola, os cursos de arte constituem-se em um espaço e tempo curriculares em que professores e alunos se dedicam metodicamente à busca e aquisição de novos saberes especificamente artísticos e estéticos” (FERRAZ, 2009, p.19). As artes representam uma forma de pensar e uma forma de saber. Sua presença em nossos programas escolares é tão básica quanto poderia ser qualquer outro conteúdo.

A conquista da excelência no Ensino da Arte deveria ser, segundo Smith (*apud* BARBOSA, 2007, p.97), “parte do compromisso com a educação comum e geral, do jardim da infância ao fim do 2º Grau”. Reitera o autor, que a conquista da excelência passa pela compreensão de que a arte merece ser encarada enquanto um assunto particular que tem finalidades, conceitos e habilidades específicas. Nessa perspectiva, Melo (2001, p.61) afirma que:

ensinar arte vai além de possibilitar a aproximação da criança com a linguagem cultural expressa no meio social; atinge a possibilidade de contribuir para que essa criança amplie sua compreensão do mundo em que está inserida, de sua própria história enquanto ser humano, bem como de se reconhecer autora de suas produções e ações neste mundo.

A arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Ela é entendida não só como expressão, mas também como conhecimento, cognição que exige emoção e cultura, demandando uma alfabetização visual aliada à

contextualização, no dizer de Barbosa (2007). Aprender arte é estar em estado de investigação constante, onde o olhar tem fundamental importância, uma vez que seleciona, organiza, classifica, constrói. E é somente a ação inteligente e empática do professor que pode tornar a arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruidor da cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.

O ensino da Arte, tal como está concebido nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte tem a compreensão de que a arte é conhecimento, que há um conteúdo a ser ensinado e a ser aprendido, existindo diferentes possibilidades de aprendizagem. Com o objetivo de aproximar arte e aluno, as práticas pedagógicas atuais apontam estratégias tais como: propostas interdisciplinares, planejamentos integrados, temas transversais, trabalho por projetos ou a proposta triangular, que integrando a riqueza das manifestações artísticas humanas, tem apontado caminhos para uma educação mais sedutora e contemporânea.

Voltada sempre para a qualificação do ensino da arte em todos os níveis e para o contato com a arte, a aplicação dos pressupostos teóricos da Proposta Triangular tem evidenciado que a construção do conhecimento se organiza na inter-relação do fazer, da apreciação/leitura da obra e da contextualização.

Essa Proposta, inicialmente chamada Metodologia Triangular, fruto de extensas pesquisas, foi criada no Brasil por Ana Mae Barbosa, a fim de contribuir na construção de uma prática mais qualificada em relação ao processo de ensino-aprendizado da arte. Para Barbosa (2007, p.44),

o ensino da Arte deveria abordá-la numa dimensão expressiva e cognitiva, em que a arte fosse apreciada/fruída numa perspectiva estética (leitura de imagem), com processos de criação contextualizados e contextualizadores. Enfatiza a imagem enquanto campo de sentido considerando "que a aprendizagem é a construção de significados pelo observador".

Quanto a Proposta Triangular, é necessário fazer duas observações: A primeira refere-se à própria denominação, que passou a ser referida por sua idealizadora como Proposta Triangular e não mais Metodologia, uma vez que não havia um método fechado a seguir, mas caminhos com um princípio comum: a importância da imagem e do contexto em que esta imagem foi produzida, somada ao fazer artístico com o fim de qualificar o ensino da arte. A segunda refere-se à contextualização, significando a consideração não apenas da história da arte, mas de outras ciências que, ampliando a compreensão do contexto melhor habilitem à leitura da obra, tais como a história, a sociologia, a psicologia, a antropologia ou a ciência política.

Acredita-se que somente quando a leitura de imagens e a contextualização estiverem associadas ao fazer artístico poder-se-á oferecer um ensino de Arte crítico, capaz de formar o apreciador e o fruidor da arte. Da mesma forma que, através da leitura de um livro, compreende-se e gosta do código escrito, é preciso ver arte para alfabetizar-se nos códigos do desenho, da pintura, da escultura e das diversas linguagens artísticas.

O contato do indivíduo com a obra de arte prepara-o para o entendimento do mundo que o cerca. A leitura das obras de artes plásticas favorece também uma leitura do mundo, das imagens, sejam elas arte, ou não.

O ensino da arte, dentro da Proposta Triangular, está organizado em três eixos articulados e sincrônicos. A leitura de imagem busca uma aproximação com a obra e desenvolve as habilidades de descrever, analisar, interpretar e julgar um objeto, uma obra ou imagem qualquer na tentativa de aproximar as imagens e estabelecer relações. A imagem, na escola, para a autora, abrange não só aquela produzida por artistas, mas também a imagem da propaganda, a imagem produzida pelos alunos, à imagem veiculada pelos meios de comunicação, na TV, nas revistas, nos cartazes, nos livros, etc. Ela inicia pela observação, comparação, destaque de semelhanças e diferenças e pela garimpagem de significados.

A imagem é, segundo Barbosa (2007), uma fonte insubstituível de informações e como tal deve ser explorada em todas as suas dimensões a partir dos mais diversos instrumentos de investigação de que professores e alunos dispõem. A esse respeito Hernandez (2000, p.53) aponta que:

As obras artísticas, os elementos da cultura visual, são, portanto, objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura da qual as produzem. Por esta razão, olhar uma manifestação artística de outro tempo ou de outra cultura implica uma penetração mais profunda do que a que aparece no meramente visual: é um olhar na vida da sociedade, e a vida da sociedade representada nesses objetos.

A leitura da obra não se restringe às produções das artes visuais. Ela desenvolve as habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do trabalho. Segundo Smith (*apud* BARBOSA, 2007, p. 99),

A meta geral do ensino da arte é o desenvolvimento da disposição de apreciar obras de arte, onde a excelência da arte implica dois fatores: a extrema capacidade que têm os trabalhos de arte de intensificar e ampliar o âmbito do conhecimento e experiência humanos e as qualidades peculiares de trabalhos artísticos dos quais resulta tal capacidade.

Ler uma obra é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações; é falar a obra num outro discurso, às vezes gráfico, silencioso ou verbal. No PCN-Arte, a dimensão leitura é chamada de fruição. Refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado e contempla a fruição da produção histórico-social em sua diversidade. Quanto ao ensino da arte com imagens Becker (2001, p. 90) afirma que:

Saber trabalhar com a imagem no ensino da arte passa a ser um dos desafios postos a quem trabalha com arte. Se a modernidade possibilitou a experimentação e a diversidade visual, a pós-modernidade buscou as imagens do passado para a constituição de uma nova narrativa visual. São as imagens da história da arte, do cotidiano, das histórias da vida que entram na sala de aula dando pluralidade às produções. O professor (a) tem a tarefa de selecionar as imagens que farão parte do repertório que pretende apreciar. De preferência, imagens que possam ser (re) significadas para o grupo, imagens produzidas no seu tempo e aquelas consumidas pelas crianças, resgatando na cultura da imagem o que é relevante para a formação dos sujeitos.

No processo de educar, a imagem, hoje, coloca-se num lugar focalizado da informação, pela comunhão de imagens geradas pela cultura. A experiência do ser humano contemporâneo não pode ser compreendida fora de suas relações com a imagem. Através das imagens tentamos abarcar e compreender nossa própria existência, pois somos essencialmente criaturas de imagens simbólicas.

O fazer artístico está calcado nos processos criativos, envolvendo as diversas técnicas de produção e suas especificidades. É um processo criativo, concebido com interpretação pessoal de vivências numa linguagem artística, permitindo descobrir as possibilidades e limitações das linguagens expressivas e dos diferentes materiais e instrumentos.

Simultaneamente, é também um processo interno informado pelas características culturais do meio, o que estimula o pensar sobre a criação visual e a aprendizagem dos referenciais da contextualização, incluindo a leitura, a história e a crítica da arte. No PCN-Arte, este aspecto é denominado produção, referindo-se ao conjunto de questões relacionadas ao fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.

O terceiro eixo, inicialmente chamado de História da Arte, é atualmente compreendido de modo mais amplo e denominado contextualização. Embora seja produto da imaginação, a arte não está isolada do cotidiano, da história pessoal e dos fatos sociais. Para compreender a história da arte, não basta conhecer datas e artistas, mas deve-se criar conexões entre a arte e as outras manifestações e dimensões da vida, alargando assim a compreensão da sua abrangência. A contextualização está voltada para a relação com o todo, o que significa dizer que, ao estudarmos um objeto artístico ou um bem cultural, estaremos tentando compreendê-lo a partir do contexto em que está inserido. Ela auxilia na compreensão dos diferentes momentos da arte, situando-a no tempo histórico, social, desvelando lições de mundo, materializadas na criação artística.

No PCN-Arte, esta dimensão é indicada como reflexão, referindo-se à construção de conhecimento sobre trabalho artístico (pessoal e dos colegas) e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão.

Na proposta triangular, ao referirem-se as Artes Visuais, qualquer vértice pode ser o ponto inicial. O importante é o sujeito compreender que a linguagem icônica permite o entendimento da gramática visual e das relações que existem entre produção artística e contexto sociocultural. “Integradas, as três vertentes se enriquecem mutuamente, reafirmando a magia e os prazeres da arte” (PILLAR; VIEIRA, 1992, p.10), além de sua estreita vinculação com o real. O professor que atuar neste componente curricular, deveria segundo Martins (*apud* BARBOSA, 2002, p.52),

conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da Arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos de saber como ela se produz - seus elementos, seus códigos- e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural. É preciso, ainda, conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo.

O contato permanente com a produção cultural, que incluem e excede as obras de arte, e o trabalho sistemático com o conhecimento artístico são instrumentos importantes no processo de familiarização cultural. Deste modo, o papel da arte é o de formar e ampliar a capacidade de ver, para compreender as imagens numa perspectiva estética, sem perder de vista que a formação dos sentidos, nesta perspectiva, constrói-se, simultaneamente, com o domínio do saber artístico.

Ao final dos anos 90, novas concepções e metodologias oriundas do movimento Arte-Educação se fizeram notar na prática do ensino de Arte nas escolas. Foram feitas muitas reivindicações nessa época para que a área fosse identificada por Arte e não mais por Educação Artística e também para que esta fosse incluída na estrutura curricular como conteúdo inerente à cultura artística e não somente como atividade. Portanto, desde sua origem, o anarquismo teve inúmeras associações com as artes, especialmente a música e literatura.

De acordo com Reszler (s/d *apud* MARTINS; MORAES, 2014, p. 905),

os anarquistas se apropriam das teorias românticas da síntese das artes para dar a elas uma dimensão político-social e estética. Arte não será apenas a arte do povo e para o povo, mas também pelo povo. Richard Wagner, músico de destaque na historiografia musical, relata o encanto de Mikhail Bakunin, uma das grandes referências do anarquismo, por uma obra romântica. Ele conviveu com Bakunin durante a insurreição de Dresden, 1849. Nessa ocasião, Wagner regeu a Nona Sinfonia de Beethoven no Domingo de Ramos de 1849. Bakunin assistiu apenas ao ensaio geral, pois estava na cidade escondido da polícia, pois era perseguido pelo governo austríaco por ter participado da revolução de Praga em 1848. Ao final da execução, ele se aproximou de Wagner e da orquestra e disse que se toda música fosse condenada a desaparecer, deveríamos salvar essa sinfonia, mesmo pondo em risco nossas vidas.

Atualmente, o ensino de arte é marcado pela influência da escola tradicional, dos movimentos escolanovista e tecnicista, cujos ideais se fundem na prática. Segundo Ferraz e Fusari (2001, p. 43), “o conhecimento dos principais aspectos pedagógicos, ideológicos e filosóficos que marcam o ensino e a aprendizagem de Arte pode auxiliar o professor a entender as raízes de suas ações, bem como o seu próprio processo de formação”. Para as autoras, os educadores devem atuar de forma consciente, certos de que existem muitas indagações à espera de respostas, para que a educação escolar e o ensino de Arte estejam de acordo com a realidade e aspirações do mundo contemporâneo.

A DANÇA COMO UM RECURSO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A dança é a arte mais antiga, existe desde os primórdios, representando a história da humanidade através de diferentes manifestações (gestos, ritmo, movimento ou passo), que expõe os sentimentos com a mesma essência. Conforme estudo de Garcia e Haas (2006), não se sabe ao certo quando o homem dançou pela primeira vez, porém, sabemos que a dança esteve presente na era primitiva devido às pinturas nas cavernas, feitas pelo próprio homem, as quais apresentam uma finalidade de celebração e divertimento em virtude da forma de vida nômade dos próprios.

Desde então, ainda segundo os autores acima citados, os movimentos executados pelos homens eram diferentes dos movimentos das mulheres, caracterizando o regime cultural da época que atribuía funções e ações diferentes por sexos, ou seja, a dança feminina era voltada para fertilidade, lunares, chuva e a dos homens para caça, guerreiros, imitativos dos espíritos, estas danças são conhecidas hoje como a dança pantomímica, que segue a própria imitação da natureza.

A dança na antiguidade, de acordo com Garcia e Haas (2006), era representada de diferentes formas pelas civilizações, onde a dança Egípcia e dança Grega eram de caráter sacro-religioso e recreativo-festivo de forma expressiva e artística mesmo usando a dança pantomímica. Já “a dança, em Roma, não teve um poder expressivo e artístico como as demais, egípcia e grega, pois a concepção de vida do romano era bastante racionalista e intelectualizada, quase negada, por exemplo, a imaginação e o êxtase”.

Na Idade Média, a dança era perseguida pelo cristianismo, porém, a religião não a conseguiu extinguir, a dança popular da época foi levada pela nobreza a recintos fechados, com indumentárias pesada, porém, elegantes, a qual caracterizava a aristocracia do século XV ao século XVIII começa a florescer a dança e demais artes, ao adquirir “determinadas regras conforme o gosto da nobreza reinante” (GARCIA; HAAS, 2006, p. 75), ocasionado o aparecimento do profissional da dança, o bailarino e o mestre, bem como os termos de passos (técnicas) e coreografia, mas a dança popular continuou sobre influências vindas do balé da corte.

Garcia e Haas (2006) ressalva também que no século XX começaram inovações significativas na dança, ocasionada pela bailarina Isadora Duncan, que era inconformada com a técnica tradicional e arcaica do balé da corte, resolvendo criar sua própria forma de dançar, com movimentos naturais, instintivos e intuitivos, os quais junto caracterizam a dança livre.

O estudo de Robinson citado por Gariba e Franzoni (2007, p. 157) vai mais além e expõe o caráter educativo da dança no contexto histórico, explicando através de uma árvore que as aplicações da dança no mundo contemporâneo, serviram de referência não só para o presente autor, mas para outros como Strazzacappa (2001) e Sborquia e Gallardo (2006), os quais se “apropriaram desse conhecimento em suas pesquisas, evidenciando a importância desse estudo”. Uma pesquisa que aborda um dos papéis da dança na sociedade, ou seja, a relação do ser humano com a sociedade através de três estímulos, ocasionados pela dança, no caso “a expressão, a recreação e o espetáculo” como tronco da árvore, colocou o termo “a magia”, a qual o autor refere-se à relação do homem com o meio social.

Com base nesta pesquisa, Gariba e Franzoni (2007, p. 158) afirmam que “fica clara a inserção da dança tanto no campo profissional, como no educativo, no amador e também nas manifestações culturais” e não importa o campo de trabalho onde a dança será inserida por meio de um ou outro estímulo, mas, a forma como os elementos importantes (a expressão, a recreação e o espetáculo) possam contribuir para o desenvolvimento do ser humano.

Neste ponto de vista, a dança, assegurado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (2000, p.51) “conforme sua diversidade cultural pode constituir um amplo leque de possibilidade de

aprendizagem". Portanto, direcionaremos a reflexão agora para a importância da dança no âmbito educacional e principalmente na Educação Infantil.

De acordo como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), as atividades rítmicas e expressivas são manifestações da cultura corporal humana que têm como características comuns à comunicação através de estímulo sonoros e ao contexto sociocultural. Estes estímulos podem ser; brincadeiras de roda e ciranda, a dança folclórica, a dança erudita, a dança clássica, moderna e contemporânea.

A dança é uma atividade completa por favorecer o desenvolvimento integral do ser humano, ao permitir possibilidade de desenvolvimento motor e a potencialidade corporal que significa uma linguagem simbólica que utiliza termos como movimento, espaço e tempo para todas as dimensões (cognitivo, afetivo, física e social) do ser humano caracterizados pelo uso rítmico e harmonioso das funções corporais, mentais e espirituais, cujo mediador é o professor (ROBINSON *apud* OLIVEIRA, 2018).

O emprego da dança como atividade lúdica implica em algumas considerações por parte do educador, entre elas não se deve ensinar a criança como se dança, de outro modo, deve-se deixá-la aprender (CINTRA, 2003). Os movimentos não podem ser ensinados, a dança não terá regras, não existe movimento certo ou errado. A dança é tão necessária quanto aprender a falar, andar, brincar, nela o corpo, a mente, o espírito e as emoções são trabalhados, fato que propicia um leque de aprendizagens.

A dança em seu aspecto pedagógico no universo da educação infantil enfatiza o trabalho com os movimentos como uma criação criativa e livre de expressões do infante. Entre as finalidades da dança na escola está a permissão para desenvolver o domínio do próprio corpo, e para isso é preciso que se tenha profissionais habilitados ajudar as crianças a aperfeiçoarem suas possibilidades de movimentação, a exploração de espaços físicos, superar limitações relacionadas a aspectos motores, sociais, cognitivos e afetivos. É preciso deixar claro que a dança não constitui simplesmente em adquirir habilidades, mas também, para aprimorar habilidades básicas no próprio desenvolvimento humano e na relação com o mundo (BARRETO, 2004).

Segundo os PCNs sobre arte, a dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade (BRASIL, 2003).

Essa aprendizagem pela dança se dá de forma direta e íntima, porque acontece uma assimilação pelo próprio corpo, mente e emoções. Essa atividade lúdica é expressiva e criativa de forma individual para cada infante que vai ao encontro da aprendizagem pelos movimentos do corpo. Assim, planejar aulas lúdicas com danças é criar vivências que ampliem o poder criativo, os valores e os benefícios que estão incluídos na música e na dança (CINTRA, 2003).

Segundo Weigel (1988), a dança é a mais antiga das artes e a única que não exige o uso de materiais e ferramentas, porque para dançar é preciso apenas do corpo e da vitalidade para expressar sentimentos e experiências subjetivas do ser humano. Dentro de uma conceituação geral a dança é

uma atividade lúdica, é a arte de mover o corpo dentro de um espaço e de um tempo, obedecendo a um ritmo e uma composição coreográfica. A dança educativa exprime o entusiasmo de se descobrir pela exploração do corpo e das qualidades de movimento.

A Educação Infantil sempre irá empregar metodologias específicas para abordar certas temáticas, assim acontece com a dança, cujos objetivos se centram na exploração de qualidades físicas e psíquicas daquela fase da infância. Trazer a dança para as crianças é uma atividade lúdica enriquecedora que se refletirá na sua formação artística e na integração social desses infantes. A dança aprimora diversos estímulos como o tato, que inclui sentir os próprios movimentos; o visual, onde a criança enxerga o movimento e o põe em prática; o auditivo, pelo fato de ouvir e assimilar o ritmo; o afetivo, pela possibilidade de sentir emoções nas coreografias; o cognitivo, que explora o raciocínio, ritmo e coordenação; e o motor, que envolve todo o esquema corporal (CINTRA, 2003).

Há comprovação científica de que a dança, em seu aspecto educativo, proporciona bem-estar físico, emocional e mental a crianças e adolescentes, além de contribuir para a autoafirmação do indivíduo (BARRETO, 2004). Quando se dança, o corpo expressa sentimentos e emoções, permitindo uma conexão com o mundo ao nosso redor. Ao longo de toda a história da humanidade, a dança esteve presente em diversos momentos e contextos, sendo uma forma essencial de expressão. A música e a dança sempre influenciaram comportamentos e marcaram diferentes épocas, refletindo e moldando novos estilos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo destacou a importância de trabalhar a dança como um recurso pedagógico, não apenas pelos benefícios físicos e psicomotores, mas também por promover a socialização e a participação plena nos contextos educacionais, contribuindo para o exercício da cidadania. A dança permite que os alunos reconheçam a si mesmos e os outros como indivíduos com limites e possibilidades.

É relevante ressaltar que o convívio proporcionado pelas aulas de dança enriquece a experiência de todos. Ao participarem de atividades que envolvem movimento e a cooperação de todos, as crianças podem perceber que todos enfrentam dificuldades em alguns aspectos, mas também têm habilidades nas quais se destacam. Esse processo desperta interesses mútuos e fortalece o respeito às diferenças.

No âmbito educacional, conforme discutido, a dança oferece aos alunos a oportunidade de vivenciar atividades rítmicas e expressivas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, emocionais, criativas e sociais, revelando o potencial inato de cada indivíduo. A linguagem corporal expressa muito sobre nossos pensamentos, sentimentos, idealizações e expectativas, sendo o corpo uma fonte central de informações.

Compreender e respeitar a história de cada indivíduo é essencial, pois suas vivências são registradas no corpo e reveladas constantemente. Dessa forma, o educador deve adotar uma postura consciente, buscando práticas pedagógicas coerentes com a realidade dos alunos. A dança, em particular, possibilita o desenvolvimento da criatividade e a descoberta das habilidades pessoais, contribuindo decisivamente para a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus atos, promovendo, assim, uma transformação social.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- BARBOSA, A.M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007.
- BARBOSA, A.M. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARRETO, D. **Dança**: ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.
- BECKER, R.N. **A arte na formação da professora das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2001. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Escola de Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2001.
- BIASOLI, C.L.A. **A formação do professor de arte**: Do ensaio à encenação. 3.ed. Campinas-SP: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Artes. v. 3. Brasília: MEC, 2003.
- CINTRA, R.C.G.G. **A comunicação do corpo diferente**: a dança como dissolução do seu estigma. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. São Paulo, 2003.
- FERRAZ, M.H.C.T. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proposições. 2. ed.; rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.
- FERRAZ, M.H.C.T.; FUSARI, M.F.R. **Arte na educação escolar**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação Geral).
- GARCIA, A.; HAAS, A.N. **Ritmo e Dança**. 2.ed. Canoas: ULBRA, 2006.
- GARIBA, C.M.S.; FRANZONI, A. Dança Escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Ensaio**, Porto Alegre, v.13, n. 2, p.155-171, maio/ago. 2007.
- MARTINS, G.O.C.; MORAES, J. D. Anarquismo e estética: apontamentos históricos e conceituais em educação integral. **Anais...** XII Jornada do HISTEDBR, X Seminário de Dezembro, 2014.

MELO, C.P.O. O papel mediador do professor no processo de ensino aprendizagem da Arte na Educação Infantil. In: PILOTTO, S.S.D.; SCHRAMM, M.L.K. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Univille, 2001.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PILLAR, A.D.; VIEIRA, D. **O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino de Arte**. Porto Alegre: UFRGS, Iochpe, 1992.

SBORQUIA, S.P.; GALLARDO, J.S.P. **A dança no contexto da Educação Física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno Cedes**: dança educação, São Paulo, v. 21, n.53, p.1-10, abr./2001.

TAVARES, M. Fundamentos estéticos da arte aberta à recepção. **ARS**, São Paulo, v.1, n.2, p. 31-43, 2003.

WEIGEL, A.M.G. **Brincando de música**: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E O AUMENTO DE CASOS DE AUTISMO: UMA ABORDAGEM CIENTÍFICO-CULTURAL

SPECIAL EDUCATION AND THE INCREASE IN CASES OF AUTISM: A SCIENTIFIC-CULTURAL APPROACH



CLÓVIS TEODORO ALVES

Graduação em Geografia pelo Centro Universitário ETEP (2022); Professor de Ensino Fundamental II – Geografia – na EMEF Padre Aldo da Tofori na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

O artigo aprofunda a compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando sua complexidade e a importância de um diagnóstico preciso para a oferta de intervenções individualizadas e globais. A pesquisa científica aponta para uma combinação de fatores genéticos e ambientais na etiologia do TEA, enfatizando a necessidade de uma avaliação multidisciplinar para cada caso. O texto ressalta a importância da inclusão escolar e a criação de um ambiente educacional que valorize a neurodiversidade. Em destaque, o Plano Individualizado de Educação Inclusiva (PIE) é apresentado como uma ferramenta de apoio essencial para garantir o desenvolvimento pleno de cada aluno portador deste transtorno.

Palavras-chave: Neurodiversidade; Inclusão; Equidade; Autismo; TEA.

ABSTRACT

The article delves into the understanding of Autism Spectrum Disorder (ASD), highlighting its complexity and the importance of an accurate diagnosis in order to offer individualized and global interventions. Scientific research points to a combination of genetic and environmental factors in the etiology of ASD, emphasizing the need for a multidisciplinary assessment of each case. The text highlights the importance of school inclusion and the creation of an educational environment that values neurodiversity. In particular, the Individualized Plan for Inclusive Education (PIE) is presented as an essential support tool to ensure the full development of each student with this disorder.

Keywords: Neurodiversity; Inclusion; Equity; Autism; ASD.

INTRODUÇÃO

Em um mundo de conexões e interações sociais, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se apresenta como uma realidade distinta, moldando a comunicação, o comportamento e o desenvolvimento de milhões de pessoas ao redor do globo. Mais do que uma mera condição, o TEA configura-se como um espectro de diversas nuances, onde cada indivíduo navega em sua própria jornada singular.

As origens do TEA ainda permanecem em parte enigmáticas, mas pesquisas incansáveis apontam para uma complexa interação entre fatores genéticos e ambientais. Genes específicos e alterações cromossômicas podem influenciar o desenvolvimento do TEA, enquanto fatores pré e pós-natais, como infecções durante a gestação, exposição a toxinas e prematuridade, também podem estar envolvidos. Cada indivíduo carrega uma predisposição única, moldada por essa combinação singular.

O diagnóstico preciso é fundamental para garantir o acesso a intervenções individualizadas e oportunas. Uma equipe multidisciplinar composta por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais assume a missão de desvendar os sinais e características do TEA. Por meio de uma avaliação abrangente que considera o histórico de desenvolvimento, a observação do comportamento e a aplicação de instrumentos específicos, traçam-se os contornos do espectro autista em cada indivíduo.

É crucial reconhecer que o TEA se manifesta como um espectro, com diferentes graus de severidade. Cada pessoa possui um conjunto único de pontos de melhoria e habilidades, compondo uma sinfonia de neurodiversidade. Essa individualidade exige um olhar sensível e personalizado, reconhecendo as nuances que definem cada jornada.

A educação de crianças com TEA necessita de um enfoque que celebre a diversidade e promova a inclusão. Por intermédio da criação de um ambiente acolhedor e acolhedor, onde as diferenças são valorizadas e o respeito mútuo impera, podemos construir pontes para o aprendizado e a socialização.

O Plano Individualizado de Educação Inclusiva (PIE) torna-se um farol a guiar o processo educacional de cada aluno com TEA. Nele, objetivos e estratégias específicas são cuidadosamente traçados, considerando as necessidades e o potencial individual de cada criança. O apoio individualizado, oferecido por profissionais especializados, garante o suporte necessário para o desenvolvimento pleno de cada estudante.

ABORDAGENS CONCEITUAIS DO AUTISMO: DESVENDANDO AS PEÇAS DO QUEBRA-CABEÇA

O conceito de autismo, definido pela primeira vez em 1943 pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner (KANNER, 1943), marcou o início de uma jornada para compreender essa complexa neurodiversidade. Desde então, diversas teorias e abordagens conceituais foram propostas, buscando desvendar os mecanismos subjacentes ao Autismo.

Atualmente, o modelo biopsicossocial se destaca como a perspectiva predominante, reconhecendo a influência interligada de fatores biológicos, genéticos, psicológicos e sociais no desenvolvimento do autismo. Essa visão abrangente nos convida a navegar por diferentes camadas, explorando as diversas peças que compõem o quebra-cabeça do TEA.

FATORES BIOLÓGICOS E GENÉTICOS: A HERANÇA DA NEURODIVERSIDADE

A genética desempenha um papel crucial no TEA, no entanto, desvendar os genes específicos envolvidos no transtorno ainda é um paradigma com resolução em andamento. Diversos genes estão sendo investigados, cada um contribuindo para a complexa sinfonia da neurodiversidade.

Embora a genética seja um fator importante, é fundamental salientar que ela não define o TEA por completo. Fatores ambientais também entram em cena, influenciando o desenvolvimento do transtorno de maneiras ainda nem totalmente compreendidas.

O transtorno (TEA) se manifesta de maneiras distintas em cada indivíduo, variando em intensidade e apresentação. No entanto, alguns critérios diagnósticos comuns caracterizam o TEA, abrindo portas para uma melhor compreensão e apoio.

COMUNICAÇÃO SOCIAL E INTERAÇÃO SOCIAL

- **Dificuldades na Comunicação:** Iniciar e manter conversas pode ser desafiador para pessoas com TEA. Interpretação de nuances e expressões faciais, bem como a reciprocidade emocional, podem apresentar obstáculos. A participação em atividades sociais em grupo também pode ser difícil.
- **Déficits na Linguagem:** Atraso no desenvolvimento da fala, vocabulário limitado e uso atípico da linguagem são características frequentes. Dificuldades na compreensão de linguagem figurada, como metáforas e sarcasmo, também podem estar presentes.
- **Interação Social Afetada:** Dificuldades em compreender e responder às emoções dos outros, estabelecer contato visual e manter relacionamentos podem ser observadas.

COMPORTEMENTOS REPETITIVOS E INTERESSES RESTRITOS

- Rotinas Rígidas: Inflexibilidade e apego a rotinas e rituais são comuns. Mudanças inesperadas podem gerar ansiedade e frustração (SANINI, 2008).
- Comportamentos Repetitivos: Movimentos repetitivos, como balançar o corpo, bater as mãos ou girar objetos, podem ser observados.
- Interesses Restritos: Paixões intensas e focadas em um único tema ou atividade podem ser características marcantes.

Outras Características Possíveis:

Dificuldades na Aprendizagem: Na aquisição de conhecimentos, na organização e no planejamento podem estar presentes (ORRÚ, 2007).

Sensibilidades Sensoriais: Hipersensibilidade a sons, luzes, texturas ou cheiros pode ser um fator que impacta o comportamento e o bem-estar.

Dificuldades Motoras: Coordenação motora fina e grossa podem ser desafiadoras, afetando atividades como escrita, desenho e esportes.

Epilepsia: Cerca de 25% das pessoas com TEA apresentam epilepsia.

É crucial ressaltar que a presença nem de todas, nem de um conjunto específico dessas características, define o TEA. A avaliação por profissionais qualificados é essencial para um diagnóstico preciso e individualizado.

FATORES AMBIENTAIS: UMA TEIA DE INFLUÊNCIAS

Estudos sugerem que a exposição a toxinas ambientais durante a gravidez e o parto prematuro podem estar associados ao TEA. No entanto, é crucial ressaltar que a presença desses fatores não garante o desenvolvimento do transtorno, mas sim aumenta o risco de sua ocorrência.

Podemos citar:

- Exposição a Teratógenos: A exposição a substâncias nocivas durante a gravidez, como álcool, drogas e alguns medicamentos, pode aumentar o risco de TEA.
- Parto Prematuro e Baixo Peso ao Nascer: Partos prematuros e bebês nascidos com baixo peso têm a possibilidade de estar associados ao TEA. No entanto, mais pesquisas são necessárias para determinar a relação causal.
- Fatores Imunológicos: Infecções maternas durante a gravidez e disfunções do sistema imunológico do feto podem estar relacionadas ao TEA, mas as evidências ainda são inconclusivas.

É importante salientar que a relação entre esses fatores genéticos e ambientais ainda não é totalmente compreendida. Alguns fatores ambientais podem interagir com a predisposição genética, aumentando o risco de TEA. Além disso, fatores como diagnóstico precoce e acesso a intervenções baseadas em evidências podem melhorar significativamente a qualidade de vida das pessoas com TEA.

Fatores pré, peri e pós-natais, como infecções durante a gestação, exposição a medicamentos teratogênicos e complicações no parto, também podem influenciar o desenvolvimento do TEA. Compreender essa complexa teia de influências ambientais é essencial para aprimorar nossa compreensão do transtorno.

ABRINDO NOVAS FRONTEIRAS NA COMPREENSÃO DO TEA

A investigação científica sobre o TEA avança a passos largos, desvendando novos aspectos dessa neurodiversidade. Estudos de neuroimagem, por exemplo, permitem visualizar as diferenças estruturais e funcionais no cérebro de pessoas com TEA, abrindo portas para o desenvolvimento de novas intervenções e terapias.

A epigenética, área que estuda as modificações no DNA que não alteram a sequência genética em si, mas sim a forma como os genes são expressos, também contribui para a compreensão do TEA. Fatores ambientais podem influenciar essas modificações epigenéticas, impactando o desenvolvimento do transtorno.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ABORDAGEM CONCEITUAL

Compreender o TEA em toda sua complexidade exige um olhar multidisciplinar e colaborativo, reunindo profissionais de diferentes áreas do conhecimento, como psiquiatria, psicologia, neurociência, genética e epidemiologia.

Pontos a considerar:

- **Diagnóstico Diferencial:** Transtornos como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Específico de Linguagem (TEL) podem apresentar sintomas semelhantes ao TEA. Por isso, o diagnóstico diferencial preciso é crucial para direcionar o plano de intervenção adequado.
- **Diagnóstico Precoce:** O diagnóstico precoce, idealmente antes dos 3 anos de idade, permite o acesso a intervenções que podem otimizar o desenvolvimento da criança.
- **Intervenções Baseadas em Evidências:** Programas de intervenção comportamental intensiva, terapia da fala, terapia ocupacional e outras abordagens baseadas em evidências podem trazer resultados significativos para o desenvolvimento da comunicação, comportamento e habilidades sociais de pessoas com TEA.

A heterogeneidade do TEA nos leva a refletir sobre a personalidade, com cada indivíduo apresentando um conjunto único de características e necessidades. Essa individualidade exige abordagens conceituais flexíveis e adaptáveis, que considerem as nuances de cada caso.

Apesar dos contratempos, as perspectivas para a compreensão do TEA são promissoras. A cada nova descoberta, aproximamo-nos de uma realidade poderemos oferecer intervenções mais individualizadas e eficazes para as pessoas com TEA, promovendo seu bem-estar e qualidade de vida.

O diagnóstico do TEA é baseado em critérios comportamentais descritos no DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) da American Psychiatric Association (2013). O diagnóstico é realizado por uma equipe multidisciplinar composta por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. No entanto, existem controvérsias relacionados à identificação e ao diagnóstico precoce.

A heterogeneidade do transtorno, como mencionado anteriormente, se manifesta como um dos principais obstáculos, uma vez que cada indivíduo com TEA expressa suas características de forma única, dificultando a identificação precoce e precisa.

Essa complexa sinfonia de singularidades pode levar à sobreposição de sintomas com outros transtornos do desenvolvimento, tornando o diagnóstico ainda mais desafiador. O discernimento entre as nuances do TEA e de outras condições exige expertise e um olhar atento por parte da equipe multidisciplinar responsável pelo diagnóstico.

O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): UMA FERRAMENTA ESSENCIAL

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento fundamental para garantir a inclusão de alunos com TEA na escola. O PEI é um documento elaborado por uma equipe multidisciplinar, que inclui professores, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais, em colaboração com a família do aluno. O PEI deve conter:

Histórico do aluno e suas características individuais: Incluindo informações sobre o desenvolvimento, habilidades e dificuldades do aluno.

Objetivos educacionais: Definindo metas a serem alcançadas pelo aluno ao longo do ano letivo.

Conteúdos curriculares adaptados: Adequando os conteúdos curriculares às necessidades e interesses do aluno, considerando seu ritmo de aprendizagem e estilo de comunicação.

Estratégias pedagógicas diferenciadas: Propondo atividades e metodologias que facilitem a aprendizagem do aluno com TEA, como o uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e estratégias de comunicação alternativa e ampliada.

Avaliação contínua: Monitorando o progresso do aluno e ajustando o PEI quando necessário.

O PEI é um documento dinâmico que deve ser revisado periodicamente para garantir que ele esteja atendendo às necessidades do aluno. A família do aluno deve ser envolvida na elaboração e revisão do PEI, uma vez que ela possui um papel fundamental no acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

DESVENDANDO A HETEROGENEIDADE DO TEA - UM MOSAICO DE INDIVIDUALIDADES

A heterogeneidade do TEA se traduz em um mosaico de individualidades, onde cada pessoa com autismo apresenta um conjunto único de características, habilidades e desafios. Essa diversidade torna o diagnóstico um processo complexo e que exige um olhar sensível e individualizado.

Fatores como a idade, o nível de severidade do TEA, a presença de comorbidades e o contexto sociocultural influenciam a forma como os sintomas se manifestam em cada indivíduo. Essa multiplicidade exige flexibilidade na avaliação e na interpretação dos critérios diagnósticos, garantindo que cada caso seja considerado em sua singularidade.

DIAGNÓSTICO PRECOCE - ENTRE A LUZ E A SOMBRA

O diagnóstico precoce do TEA se configura como um farol de esperança, abrindo portas para o acesso a intervenções educacionais e terapêuticas individualizadas desde a infância. Essas intervenções podem otimizar o desenvolvimento da comunicação, da interação social e da autonomia do indivíduo com autismo, promovendo seu potencial e qualidade de vida.

No entanto, o diagnóstico precoce também pode gerar controvérsias e preocupações. Alguns pais e profissionais temem que o rótulo do TEA possa limitar as oportunidades da criança, estigmatizá-la ou até mesmo prejudicar seu desenvolvimento. É fundamental abordar essas preocupações com diálogo aberto e honesto, desmistificando mitos e esclarecendo os benefícios do diagnóstico precoce.

O DIAGNÓSTICO COMO FERRAMENTA, NÃO COMO DEFINIÇÃO:

É crucial enfatizar que o diagnóstico do TEA não define a criança, mas sim serve como uma ferramenta valiosa para o planejamento de estratégias de intervenção individualizadas. Segundo o diagnóstico, podemos identificar as necessidades e os desafios específicos de cada indivíduo, abrindo caminho para a construção de um plano de ação personalizado que promova seu desenvolvimento em todas as áreas da vida.

Para superar a problemática envolvida no diagnóstico do TEA, é necessário investimentos em:

- Formação continuada de profissionais: Capacitar profissionais da saúde, da educação e da área social para que estejam aptos a identificar os sinais do TEA de forma precoce e precisa, reconhecendo a heterogeneidade do transtorno.

- **Desenvolvimento de instrumentos de avaliação:** Criar e aprimorar instrumentos de avaliação que considerem a diversidade das manifestações do TEA, incluindo diferentes faixas etárias, níveis de severidade e contextos socioculturais.
- **Pesquisa científica:** Investir em pesquisas que explorem as causas do TEA, os mecanismos subjacentes à heterogeneidade do transtorno e o desenvolvimento de novos métodos diagnósticos.
- **Promoção da conscientização:** Informar a sociedade sobre o TEA, desconstruindo mitos e preconceitos, e promovendo a inclusão das pessoas com autismo em todos os âmbitos da vida.

Ao longo da história, diferentes modelos de Educação Especial foram propostos para atender às necessidades dos alunos com TEA. Esses modelos podem ser categorizados em três grandes grupos: inclusão, segregação e educação especializada.

INCLUSÃO, SEGREGAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA

A inclusão pressupõe a escolarização de alunos com TEA em classes regulares, ao lado de alunos neurotípicos. A inclusão tem como objetivo promover a socialização, a participação e a aprendizagem colaborativa. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário a implementação de recursos e apoios, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação continuada dos professores.

A segregação ocorre quando alunos com TEA são educados em classes ou escolas separadas dos estudantes neurotípicos. Antigamente, esse modelo era predominante, porém atualmente ele é considerado inadequado por várias razões. A segregação dos alunos com TEA pode restringir as chances de interagirem socialmente e desenvolverem suas habilidades sociais, impactando também na perpetuação do estigma e da discriminação.

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular traz consigo um conjunto variado de necessidades a serem atendidas, entre elas a demanda por ajustes curriculares, capacitação dos professores e alteração nas mentalidades dentro da comunidade escolar. Entretanto, a inclusão possui várias perspectivas positivas, englobando a valorização da diversidade, o estímulo à empatia e a formação de uma sociedade mais igualitária e acolhedora (BARONE, 2000).

DESAFIOS DA INCLUSÃO E A ADAPTAÇÃO CURRICULAR

A adaptação curricular implica mais do que apenas flexibilizar objetivos. Deve-se levar em conta as características e o ritmo de aprendizagem específicos de cada aluno com TEA, adaptando os conteúdos, métodos e atividades.

Deve-se fazer a oferta de recursos e suportes específicos considerando cuidadosamente as necessidades sensoriais, de comunicação e de interação social individuais de cada aluno. Isso engloba a utilização de recursos adaptados, tecnologias assistivas, suporte personalizado e orientação direcionada por profissionais especializados.

É fundamental fazer uma readaptação na avaliação do aprendizado, levando em conta a diversidade de estilos e ritmos pelos quais os alunos com TEA aprendem. A implementação de avaliações constantes e adaptáveis, englobando diversas esferas do crescimento pessoal, provê informações valiosas para monitorar o progresso individual e aprimorar as estratégias didáticas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS POR FAIXA ETÁRIA

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas deve considerar a faixa etária dos alunos com TEA. Aqui estão alguns exemplos:

Educação Infantil: Nessa fase, o foco deve estar no desenvolvimento da comunicação, da interação social e da brincadeira. É importante utilizar recursos visuais, rotinas previsíveis e atividades lúdicas para facilitar a aprendizagem (SALOMÃO, 2012) e (BOSA, 2002).

Ensino Fundamental I: Nesta etapa, as práticas pedagógicas inclusivas devem promover a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento do pensamento lógico e matemático. É importante adaptar o material didático, utilizar estratégias de ensino individualizado e promover a socialização entre os alunos.

Ensino Fundamental II e Ensino Médio: Nessa fase, o currículo deve ser adaptado para atender às necessidades e interesses dos alunos com TEA. É importante utilizar metodologias ativas, projetos interdisciplinares e preparar os alunos para a transição para a vida adulta e o mercado de trabalho.

FORMAÇÃO CONTINUADA E ESPECÍFICA DOS PROFESSORES

A Capacitação dos professores deve ir além de noções básicas sobre o TEA. É necessário aprofundar o conhecimento sobre as características do espectro, as diferentes formas de comunicação e interação, as comorbidades frequentes e as estratégias de ensino mais eficazes para estes alunos.

Desenvolvimento de Habilidades Essenciais: Professores de alunos com TEA precisam desenvolver habilidades como a observação e interpretação do comportamento: Identificar e compreender as diferentes formas de comunicação e expressão dos alunos, incluindo comportamentos verbais e não verbais, sinais de estresse e autorregulação.

Estratégias diferenciadas de ensino para adaptar o conteúdo, as atividades e as metodologias de ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno, utilizando recursos visuais, lúdicos

e tecnológicos. É a promoção da interação social, visando criar oportunidades para que os alunos com TEA interajam com seus pares, desenvolvendo habilidades sociais e de comunicação por meio de atividades em grupo, projetos colaborativos e dinâmicas de socialização.

MUDANÇA DE ATITUDE E CONSCIENTIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

O ambiente escolar deve buscar a sensibilização e combate ao preconceito. É fundamental promover campanhas de conscientização sobre o TEA para toda a comunidade escolar, combatendo estereótipos e preconceitos. Isso pode ser feito por meio de palestras, workshops, grupos de informação e atividades interativas.

A construção de um ambiente inclusivo exige a colaboração de todos. Família, escola e comunidade devem trabalhar em conjunto para garantir o apoio necessário aos alunos com TEA, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento pleno de cada um.

A Acessibilidade Física e Sensorial busca adaptar o ambiente escolar para garantir a acessibilidade física e sensorial dos alunos com TEA é crucial. Isso inclui a eliminação de barreiras arquitetônicas, a adequação da iluminação e dos níveis de ruído, e a oferta de recursos que auxiliem na comunicação e na organização sensorial.

PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE E COMBATE À DISCRIMINAÇÃO

Incluir alunos com TEA na escola promove a construção de um ambiente acolhedor e diversificado, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas. Essa medida possibilita que todos os estudantes tenham a sensação de pertencimento a um coletivo, ajudando no combate à discriminação e ao bullying.

A interação entre estudantes com distintos perfis e necessidades promove o crescimento da consciência cidadã e do senso de responsabilidade social em todos os alunos. Por meio da interação e colaboração mútua, os estudantes adquirem a capacidade de valorizar as diversidades, cooperar em grupo e contribuir para uma sociedade equitativa e acolhedora.

CRESCIMENTO PESSOAL E SOCIAL PARA TODOS OS ALUNOS

Ao incluir alunos com TEA, estamos abrindo as portas para que todos os estudantes possam desenvolver a empatia, se colocando no lugar do próximo e compreendendo perspectivas diversas. Essa contribuição resulta na formação de pessoas mais tolerantes, compassivas e capacitadas para lidar com a diversidade global. E a convivência com estudantes que se comunicam e expressam de maneiras distintas incentiva os demais alunos a aprimorarem suas competências de comunicação, tanto oral quanto não verbal.

A busca por novas metodologias e abordagens pedagógicas que beneficiem a todos os alunos é impulsionada pela inclusão de estudantes com TEA. Os professores são encorajados a inovar, fazer

uso de recursos criativos e tecnológicos, bem como garantir uma aprendizagem dinâmica e relevante para todos.

Finalmente, a inclusão visa o desenvolvimento completo do aluno, levando em conta diversos aspectos como socialização, emocionalidade, cognição e saúde física. Dessa forma é possível proporcionar uma educação abrangente e personalizada, que se adapta às necessidades particulares de cada aluno e incentiva o seu bem-estar global.

PREPARAÇÃO PARA A DIVERSIDADE DO MUNDO

Habilidades para o Século XXI: Para preparar os alunos para enfrentarem as demandas diárias do mundo real, é essencial que vivenciem a diversidade em sala de aula, interagindo e colaborando com pessoas de diferentes origens culturais e características individuais. Estimular a inclusão promove o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como comunicar-se interculturalmente, solucionar conflitos, colaborar em equipe e ser adaptável.

Construção de uma Sociedade Mais Justa e Inclusiva: Uma sociedade igualitária e solidária requer a implementação de escolas inclusivas, onde todas as pessoas possam crescer e participar socialmente com as mesmas oportunidades. Mediante a educação, é viável estimular o respeito à diversidade, combater o preconceito e empenhar-se na edificação de uma sociedade mais igualitária para todos (SERRA, 2004).

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O Brasil possui diversas leis e políticas públicas que garantem o direito à educação de pessoas com TEA. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) estabelece que a educação deve ser universal, inclusiva e atender às necessidades dos alunos com deficiência. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) define os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação em igualdade de condições com as demais pessoas. O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) prevê metas específicas para a educação inclusiva de alunos com TEA.

Apesar da existência de leis e políticas públicas que garantem o direito à educação de pessoas com TEA, a implementação dessas políticas ainda exige esforço. É necessário investir na formação de professores, na criação de recursos e apoios para a inclusão e na mudança de atitude da comunidade escolar.

CULTURA E AUTISMO: REFLEXÕES CRÍTICAS

A neurodiversidade é um movimento social que propõe uma nova forma de pensar o autismo e outras diferenças neurológicas. A neurodiversidade reconhece que o cérebro humano é diverso e que essa diversidade é uma fonte de riqueza e de criatividade. Essa perspectiva critica o modelo médico do autismo, que patologiza o transtorno e busca "curá-lo".

A cultura brasileira é rica em diversidade e em diferentes formas de comunicação e expressão. Essa diversidade pode ser um recurso valioso para a educação de alunos com TEA. É importante valorizar as diferentes formas de ser e de se comunicar dos alunos autistas e promover um ambiente escolar que seja acolhedor e inclusivo para todos (SENNETT, 2012).

O aumento de casos de TEA exige uma transformação no campo da Educação Especial. É necessário investir em pesquisas científicas, na formação continuada de professores, na implementação de políticas públicas inclusivas e na valorização da neurodiversidade. A construção de uma sociedade inclusiva que respeite as diferenças e garanta o direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas condições neurológicas, é algo a ser encarado por toda a sociedade.

INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS

Existem diversas intervenções educacionais eficazes para alunos com TEA. Algumas das mais importantes incluem:

Análise do Comportamento Aplicada (ABA): A ABA é uma abordagem baseada em princípios científicos que utiliza técnicas de reforço positivo para ensinar habilidades socialmente relevantes a pessoas com TEA (CARR, 2007).

Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA): A CAA é um conjunto de estratégias e recursos que possibilitam a comunicação para pessoas com TEA que possuem dificuldades na fala oral (BONDY; FROST, 2001).

Terapia Ocupacional (TO): A TO atua no desenvolvimento da autonomia e da independência funcional dos indivíduos com TEA, por meio de atividades como o autocuidado, a organização do tempo e a participação em atividades de lazer.

O PAPEL DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TEA

A tecnologia pode ser uma ferramenta valiosa na educação de alunos com TEA. Softwares educacionais específicos, aplicativos de comunicação alternativa e recursos de acessibilidade digital podem auxiliar na aprendizagem, na comunicação e na socialização dos alunos autistas.

O futuro da Educação Especial para alunos com TEA se desenha como um panorama promissor, repleto de oportunidades e avanços. Para alcançar esse futuro radiante, é crucial investir em pilares fortes que sustentem a jornada educacional desses estudantes excepcionais.

INVESTIMENTO EM PESQUISA CIENTÍFICA: DESVENDANDO OS MISTÉRIOS DA APRENDIZAGEM

A pesquisa científica é a chave para desvendar os mistérios da aprendizagem no TEA. Utilizando-se de investimentos robustos nessa área, podemos explorar novas abordagens

pedagógicas, avaliar a efetividade de intervenções específicas e aprofundar nossa compreensão dos processos de aprendizado dos alunos com TEA. Essa busca incessante por conhecimento nos permitirá criar estratégias cada vez mais personalizadas e eficazes, potencializando o desenvolvimento pleno de cada indivíduo.

A formação continuada de professores é o alicerce para uma educação de qualidade para alunos com TEA. Mediante o uso de cursos, workshops, congressos, leituras de livros e artigos científicos, os educadores se manterão atualizados sobre as melhores práticas e metodologias, aprimorando suas habilidades e ampliando seus horizontes. Essa atualização constante permitirá que os professores adaptem o ensino às necessidades individuais de cada aluno, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante.

As políticas públicas inclusivas são os pilares que garantem o direito à educação de qualidade para todos os alunos, incluindo aqueles com TEA. Governos devem se comprometer com a implementação de políticas que ofereçam recursos e apoios para a inclusão, invistam na formação continuada de professores e promovam a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Somente com políticas públicas abrangentes e eficazes poderemos garantir que todos os alunos com TEA tenham acesso a oportunidades iguais de sucesso.

A diversidade neurológica é um presente valioso, uma fonte infinita de abundância e imaginação. É crucial que a sociedade entenda e aprecie as variações neurológicas, confrontando estigmas e discriminação contra o autismo. Podemos criar um futuro em que todos os indivíduos com TEA possam prosperar e alcançar seus sonhos, por intermédio da construção de uma sociedade justa e inclusiva que celebra as diferenças e valoriza as potencialidades individuais.

Podemos construir um futuro promissor para a Educação Especial no TEA ao investir nesses quatro pilares essenciais. Um futuro em que cada estudante tenha a chance de desenvolver suas habilidades únicas, atingir todo o seu potencial e fazer uma contribuição relevante para a sociedade. Imaginemos a diversidade neurológica seja apreciada e a inclusão seja uma realidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade precisa oferecer uma resposta ampla e multifacetada diante do crescente número de diagnósticos de autismo. A Educação Especial é extremamente importante nesse processo, assegurando que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente das suas características neurológicas. Construir uma sociedade inclusiva, que respeite as diferenças e valorize a neurodiversidade, é um desafio que demanda o engajamento de todos os setores: das autoridades governamentais para as famílias e comunidades. Em lugar de encararmos o aumento de casos de autismo como um problema, devemos vê-lo como uma oportunidade para agir. É fundamental que haja uma união de todos os setores da sociedade para construir um futuro em que sejam celebradas as diferenças e a inclusão seja tornada realidade. A Educação Especial

desempenha uma função crucial ao assegurar o direito de todos os estudantes com autismo a receberem uma educação de qualidade. Por meio de práticas educacionais adequadas, ambientes inclusivos de aprendizagem e o apoio necessário, os alunos com Transtorno do Espectro Autista podem alcançar todo seu potencial e fazer contribuições significativas para a sociedade.

A construção de uma sociedade inclusiva exige o engajamento de todos:

Poder Público: Criar estratégias governamentais que assegurem o acesso de qualidade à educação para estudantes com autismo, investindo na capacitação dos educadores e estimulando a criação de espaços escolares inclusivos e acolhedores.

Famílias: Oferecer suporte emocional e prático aos seus filhos com autismo, proteger os direitos deles e buscar a inclusão em todos os aspectos da vida social.

Comunidades: Estabelecer um espaço acolhedor e aberto às pessoas com autismo, desafiando estereótipos e preconceitos, ao passo que celebramos a diversidade neurológica como algo que merece ser valorizado.

Profissionais: Procurar adquirir conhecimentos e buscar melhorias constantes a fim de atender às demandas dos alunos com autismo, incentivando a utilização de métodos educacionais inclusivos e reconhecendo a diversidade neurológica.

A diversidade neurológica é um presente precioso, uma inesgotável fonte de riqueza, criatividade e novas maneiras de ver o mundo. Compreender e apreciar as diversas manifestações neurológicas é fundamental para criar uma sociedade mais equitativa, abrangente e dinâmica.

Unidos, temos o poder de criar uma sociedade onde todos os alunos com autismo tenham a oportunidade de receber educação de qualidade e realizar todo seu potencial. Assim, podemos valorizar a diversidade neurológica e enxergar as diferenças como um verdadeiro tesouro. Além disso, buscamos tornar a inclusão uma real

O autismo representa um paradigma que nos convida a criar um mundo melhor, onde todas as pessoas possam florescer e ser agentes de uma sociedade mais justa, humana e multicultural.

Cada um de nós é responsável por iniciar a mudança. Podemos construir um futuro em que as diferenças são valorizadas e a neurodiversidade é celebrada ao agirmos com compaixão, respeito e responsabilidade.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)**. 5th edition. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

BARONE, L.M.C. **Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

BONDY, A.; FROST, L. (2001). **The Picture Exchange Communication System (PECS).** Tucson, AZ: Pyramid Educational Consultants.

BOSA, C. A. **Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo.** Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.15, n.1, p.77-88, 2002.

BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: Diário Oficial da União.

BRASIL. (2014). **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília, DF: Diário Oficial da União.

BRASIL. (2015). **Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Brasília, DF: Diário Oficial da União.

CARR, E. G. (2007). **Applied behavior analysis in the treatment of autism.** New York: Guilford Press.

KANNER, L. (1943). **Autistic disturbances of affective contact.** *Nervous Child*, Vol. 2, 219-235.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2007.

SALOMÃO, N. M. R. **A fala dirigida à criança e o desenvolvimento da linguagem infantil.** In: PICCININI, C. A.; ALVARENGA, P. (Org.). *Maternidade e paternidade: a parentalidade em diferentes contextos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p.151-167.

SANINI, C. et al. **Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo.** Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.21, n.1, p.60-65, 2008.

SENNETT, R. (2012). **Together: The rituals of public life.** Yale University Press.

SERRA, D. C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos.** Rio de Janeiro, fevereiro de 2004.

REGGIO EMILIA: UM OLHAR VOLTADO PARA AS POTENCIALIDADES DA CRIANÇA

REGGIO EMILIA: A LOOK AT THE POTENTIAL OF THE CHILD



DENISE FERNANDES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unicastelo (2011); Pós-graduada “Lato Sensu” em Neuropsicologia pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2024) – professora de educação infantil e ensino fundamental I Pela Prefeitura da Cidade de São Paulo.

RESUMO

O artigo explora uma proposta educativa reconhecida mundialmente, com o objetivo de fornecer bases teóricas para que profissionais da Educação Infantil reflitam criticamente sobre suas práticas diárias e considerem possíveis mudanças nos seus contextos escolares. O texto apresenta um panorama histórico da cidade italiana de Reggio Emilia, explicando como se tornou uma referência na educação infantil global. Além disso, discute os princípios fundamentais da abordagem, incentivando uma reflexão sobre a relação entre crianças, educadores e o ambiente escolar. O artigo também aborda a Pedagogia da Escuta, uma prática central na abordagem reggiana, e o uso de registros como ferramenta para evidenciar as aprendizagens das crianças. O estudo visa inspirar educadores a promover uma prática pedagógica transformadora, empática e acolhedora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Reggio Emilia; Pedagogia da Escuta.

ABSTRACT

The article explores a globally recognized educational proposal, with the aim of providing theoretical bases for early childhood education professionals to critically reflect on their daily practices and consider possible changes in their school contexts. The text presents a historical overview of the Italian city of Reggio Emilia, explaining how it became a benchmark in global early childhood education. It also discusses the fundamental principles of the approach, encouraging reflection on the relationship between children, educators and the school environment. The article also discusses the Pedagogy of Listening, a central practice in the Reggian approach, and the use of records as a tool to highlight children's learning. The study aims to inspire educators to promote a transformative, empathetic and welcoming pedagogical practice.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Reggio Emilia; Listening Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo principal apresentar uma proposta educativa de reconhecimento mundial, fornecendo subsídios teóricos para que os profissionais da educação, especialmente na Educação Infantil, possam analisar criticamente suas práticas cotidianas e considerar possíveis transformações em seus contextos escolares.

Veremos uma breve contextualização histórica, ressaltando como a cidade de Reggio Emilia se transformou, após a Segunda Guerra Mundial, em um modelo de inovação educacional sob a liderança de Loris Malaguzzi. A partir dessa transformação, as ideias de Malaguzzi começaram a influenciar a maneira como a educação infantil era percebida, incentivando o desenvolvimento de um sistema público de educação de alta qualidade. O impacto dessas ideias transcende as fronteiras italianas, moldando também a educação infantil no Brasil e em outros países.

Serão discutidos alguns dos fundamentos centrais dessa abordagem educativa, encorajando uma reflexão profunda sobre a relação entre criança, educador e ambiente. Em seguida, exploraremos como esses conceitos são aplicados na pedagogia das escolas de Reggio Emilia. Diretrizes pedagógicas fundamentais, como a Pedagogia da Escuta, serão apresentadas, evidenciando como essa prática, concebida por Loris Malaguzzi, promove uma educação infantil transformadora, empática e acolhedora. Além disso, a prática dos registros será analisada como uma ferramenta essencial para tornar visíveis as aprendizagens das crianças, oferecendo um meio para os educadores acompanharem e avaliarem o desenvolvimento infantil.

Neste artigo, espera-se inspirar educadores a implementar mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de uma escola mais inovadora e centrada

na criança. O objetivo é fomentar uma reflexão crítica que resulte em uma educação infantil de qualidade, alinhada aos princípios da abordagem Reggio Emilia, que promove a escuta ativa e o envolvimento integral dos alunos.

REGGIO EMILIA: A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL QUE REVOLUCIONOU A EDUCAÇÃO INFANTIL

Reggio Emilia, uma cidade no norte da Itália com cerca de 170 mil habitantes, é mundialmente reconhecida pela excelência de seu sistema público de Educação Infantil. Esse prestígio começou a se formar no período pós-Segunda Guerra Mundial, quando a cidade, ainda devastada, buscava se reerguer. As mulheres, que durante o conflito sustentaram suas famílias, tiveram um papel fundamental na reconstrução de Reggio Emilia e na criação de suas instituições educacionais. Antes da guerra, a educação pública na Itália era fortemente influenciada pela Igreja Católica. Após o conflito, com a reestruturação do governo italiano, cidades como Reggio Emilia começaram a criar escolas comunitárias geridas pela própria população. Em 1945, Loris Malaguzzi, um jovem estudante de Pedagogia, se impressionou com o movimento de construção de uma escola para crianças pequenas, o que deu início ao famoso modelo educativo de Reggio Emilia. Em seu livro *As Cem Linguagens da Criança*, Malaguzzi relembra como a iniciativa foi financiada pela venda de materiais bélicos, com a comunidade reutilizando tijolos e vigas de casas bombardeadas e doando terrenos para a construção:

Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada. (MALAGUZZI, 1999, p.59)

No pós-guerra, a comunidade de Reggio Emilia buscava criar uma escola que fosse mais do que um local de caridade; queria uma instituição que respeitasse e estimulasse a inteligência e os direitos das crianças. Essa visão de uma educação inclusiva e democrática enfrentou desafios, especialmente porque a cidade estava acolhendo muitas crianças órfãs e carentes de outras partes da Itália, como Nápoles e Milão.

Nos anos 1950, a demanda por uma Educação Infantil de qualidade cresceu, impulsionada pelo aumento do número de mulheres no mercado de trabalho e pelo crescimento demográfico. A UDI (Unione delle Donne Italiane) pressionou pela criação de creches e escolas públicas, envolvendo ativamente a administração de Reggio Emilia. Com o fim do fascismo, novas ideias pedagógicas de educadores como Dewey, Freinet, Vygotsky e Piaget enriqueceram os debates sobre educação infantil na Itália. Malaguzzi, influenciado por essas teorias e por educadores italianos como Maria

Montessori, desenvolveu uma pedagogia focada no desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos intelectuais, emocionais, sociais e morais.

O movimento por escolas públicas e laicas para crianças pequenas ganhou força em Reggio Emilia, especialmente entre os professores. Em 1951, foi criado o Movimento de Educação Cooperativa (MCE), liderado por Bruno Ciari, que promovia uma educação democrática e não autoritária. Nos anos 1960, em meio a tensões políticas e oposição a ideologias neofascistas, a demanda por um sistema público de educação infantil tornou-se ainda mais urgente. A participação ativa da comunidade, incluindo pais e autoridades locais, foi crucial para esse processo.

Apesar do crescimento econômico, a administração pública enfrentou dificuldades para construir novas escolas, alegando problemas na escolha de locais adequados. A solução foi construir escolas pré-fabricadas, e em 1963 foi inaugurada a Escola Dell'Infanza Robinson Cruzoé, a primeira escola materna com gestão municipal em Reggio Emilia. Essa escola adotou um modelo de gestão colaborativa, envolvendo pais, professores e cidadãos na tomada de decisões. Loris Malaguzzi foi nomeado para liderar o centro psicopedagógico de Reggio Emilia, responsável pela orientação pedagógica das escolas. Em 1964, a cidade inaugurou sua segunda escola de infância, consolidando ainda mais seu compromisso com a educação inovadora e inclusiva.

A TRANSFORMAÇÃO DE REGGIO EMILIA: COMO A COMUNIDADE ITALIANA REDEFINIU A EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir de 1965, as ideias de Loris Malaguzzi começaram a ganhar reconhecimento internacional. Ele passou a organizar seminários e encontros para profissionais de educação e também para famílias, discutindo temas como o desenvolvimento lógico-matemático das crianças. Bruno Ciari, um importante educador italiano, era uma grande fonte de inspiração para Malaguzzi. Ambos compartilhavam a visão de uma escola pública de alta qualidade, com forte ligação entre a educação e a comunidade, e acreditavam na importância de envolver pais, professores e cidadãos em comitês participativos.

Malaguzzi promovia a ideia de que a educação não deveria se limitar ao espaço físico da escola. Por isso, organizava exposições e eventos em locais públicos para aproximar toda a comunidade do trabalho que era realizado dentro das escolas. Essas ações ajudaram a aumentar o apoio da cidade ao projeto educativo, o que levou à demanda por mais escolas. O valor da educação infantil para crianças de 3 a 6 anos se tornava cada vez mais reconhecido, e a cidade de Reggio Emilia passou a solicitar mais unidades educacionais ao poder público.

Muitos olhos, nem todos amistosos, observavam-nos. Tínhamos que cometer o mínimo possível de erros. Precisávamos encontrar rapidamente nossa identidade cultural, nos fazer conhecer, conquistar confiança e respeito. [...] Uma vez por semana, levávamos a escola para a cidade. Literalmente, fazíamos nossas malas, preparávamos as crianças, levávamos nossas ferramentas em um caminhão, ensinávamos e mostrávamos materiais a céu aberto, nas praças, nos jardins públicos, sob as colunas do teatro municipal. [...] As crianças estavam felizes. As pessoas viam; elas sentiam-se surpresas e faziam perguntas. [...] Esse foi um tempo de paixões, de adaptação, de

ajustes contínuos de ideias, de seleção de projetos e de tentativas que deviam produzir muito e bem, conciliando as expectativas das crianças, das famílias e de nossas competências ainda imaturas. (Malaguzzi, 1999, passim)

Malaguzzi, sempre buscando novas formas de aprimorar a educação, conectou-se com ideias progressistas que haviam sido proibidas durante o regime fascista. Ele viajava para países como Suíça e França para conhecer iniciativas inovadoras e organizava encontros internacionais que atraíam grande número de educadores interessados. Em um desses encontros, esperava-se a presença de 200 pessoas, mas apareceram 900, sinalizando o crescente interesse pelo modelo educativo de Reggio Emilia.

A estreita relação entre a escola e a comunidade fortalecia os laços entre famílias, crianças e professores. Esse envolvimento resultou em uma série de mudanças significativas, como a reformulação do regulamento das escolas de infância em 1972. Após oito meses de trabalho conjunto com pais, professores, sindicatos e outras organizações, o novo regulamento trouxe melhorias importantes: homens passaram a ser aceitos como professores, foi exigida uma formação mínima equivalente ao ensino médio ou universitário, a carga horária de trabalho foi definida em 36 horas semanais para permitir tempo para estudos, e cada sala de aula passou a contar com duas professoras, além de um atelierista para atividades artísticas.

A criação de um grupo de coordenação municipal para as creches e escolas de infância, em colaboração com as escolas de ensino fundamental, foi um passo importante para integrar os diferentes níveis educacionais. Em 1973, as inovações de Reggio Emilia influenciaram a formulação de uma lei nacional, e em 1974 a cidade já contava com 1 creche e 17 escolas de infância. O número de escolas crescia, assim como a participação da comunidade nos conselhos de gestão, reforçando a ideia de um sistema educativo cada vez mais público e acessível.

As experiências de Reggio Emilia tornaram-se um ponto de referência no debate cultural e pedagógico na Itália. O modelo educativo dialogava com outras abordagens, como as de Montessori e Steiner, promovendo um enriquecimento mútuo. Em 1970, a primeira creche aberta à comunidade foi inaugurada dentro de uma empresa, refletindo a crescente demanda por educação infantil de qualidade. Movimentos feministas também reivindicavam o reconhecimento do valor social da maternidade e o direito à educação para crianças desde muito pequenas, o que resultou na promulgação de uma lei nacional em 1971.

A Escola Diana, inaugurada em 1970 no centro histórico de Reggio Emilia, tornou-se um símbolo dessa transformação. Ela representa o compromisso com uma educação avançada, que mantém um diálogo constante com a sociedade e coloca as crianças no centro do processo educativo, valorizando suas múltiplas linguagens e habilidades. As práticas educacionais de Reggio Emilia estabeleceram um novo marco para a Educação Infantil, reconhecendo as crianças como cidadãos de direitos desde a primeira infância. Em 1991, a revista *Newsweek* reconheceu as escolas de Reggio Emilia como as melhores do mundo no trabalho com crianças pequenas, solidificando ainda mais o prestígio internacional desse modelo educativo.

LIÇÕES DE REGGIO EMILIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

A Educação Infantil no Brasil ainda enfrenta muitos desafios e questionamentos que impactam o trabalho pedagógico com crianças pequenas. Por isso, é fundamental estabelecer princípios que ajudem a construir uma pedagogia da infância mais significativa, que considere aspectos teóricos, pedagógicos e metodológicos nas práticas de cuidar, educar e brincar. Nesse cenário, algumas experiências educacionais surgem para contribuir com essas questões, como é o caso de Reggio Emilia. Essa abordagem inovadora da Educação Infantil destaca a criança como um agente ativo e protagonista de seu próprio desenvolvimento, reconhecendo-a como sujeito de direitos. A proposta de Reggio Emilia valoriza o desenvolvimento das diversas linguagens das crianças – como a comunicativa, expressiva, cognitiva, simbólica e ética – por meio do diálogo e da interação com colegas, professores, pais e a comunidade. No Brasil, a influência dessa abordagem pode ser vista em documentos legais que reforçam a importância de uma educação de qualidade para as crianças pequenas. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, por exemplo, mencionam as contribuições de dispositivos legais que se alinham aos princípios de Reggio Emilia, sinalizando mudanças positivas na Educação Infantil no país.

[...] com a Constituição Federal de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e com a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) 9.394/1996. Estes dispositivos legais trouxeram importantes mudanças nas políticas de atendimento educacional para as crianças de 0 a 5 anos de idade, garantindo não somente o direito à educação, como também colocando a criança como sujeito de direitos e do respeito por sua condição de pessoa, vivendo o seu "tempo de Infância." (BRASIL a, 2018, p.17)

A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reforça a influência dessa proposta na educação brasileira:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil estabelece seis direitos de aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – que dialogam com os princípios de Reggio Emilia. Esses direitos garantem que as crianças aprendam de forma ativa, em ambientes que as desafiem e incentivem a resolver problemas, construindo significados sobre si mesmas, os outros e o mundo ao seu redor. Embora essa influência seja muitas vezes sutil, é inegável o impacto da proposta educativa de Reggio Emilia na Educação Infantil brasileira.

Além disso, essa abordagem trouxe mudanças significativas no trabalho pedagógico dos professores, que agora precisam de uma formação mais sólida e focada na pedagogia da infância

para atender melhor às necessidades das crianças. Essa nova realidade demanda que os professores tenham formação universitária, um pré-requisito também valorizado nas escolas de Reggio Emilia. No entanto, existem diferenças na formação continuada dos professores entre o Brasil e o modelo reggiano. No Brasil, a variedade de nomenclaturas e abordagens reflete diferentes concepções sobre como essa formação deve ocorrer, divergindo das ideias de Loris Malaguzzi, o idealizador da abordagem de Reggio Emilia.

Não temos alternativa, exceto treinar em serviço. Assim como a inteligência torna-se mais vigorosa por meio de seu uso constante, também o papel do professor, o conhecimento, a profissão e a competência tornam-se mais fortes pela aplicação direta. Os professores – como as crianças e todas as outras pessoas – sentem a necessidade de crescer em suas competências, desejam transformar experiências em pensamentos, os pensamentos em reflexões, e estas em novos pensamentos e novas ações. Sentem também uma necessidade de fazer previsões, tentar coisas e então interpretá-las. O ato de interpretação é o mais importante. (MALAGUZZI, 1999, p.82)

A visão de Loris Malaguzzi sobre a formação continuada dos professores, embora possa parecer distante para algumas realidades brasileiras, enfatiza a importância de combinar teoria e prática e de promover o compartilhamento de ideias, tal como é feito na abordagem de Reggio Emilia. A existência desses espaços de formação nas escolas reflete o compromisso com uma educação de qualidade, que inclui o aprimoramento constante das práticas pedagógicas.

Outra prática comum nas escolas de Educação Infantil no Brasil é a elaboração de registros para documentar as aprendizagens das crianças. Essa documentação pedagógica, característica marcante das escolas inspiradas em Reggio Emilia, permite que os professores registrem eventos e situações do cotidiano escolar como uma ferramenta de pesquisa e reflexão sobre suas práticas.

Ainda que o modelo de Reggio Emilia tenha influenciado significativamente a Educação Infantil no Brasil e no mundo, é essencial entender que replicar essa abordagem fora do seu contexto original exige uma adaptação cuidadosa. É necessário aprender com as práticas de Reggio Emilia, reconhecer seus princípios fundamentais e desenvolver propostas que se ajustem às realidades locais. A experiência de Reggio Emilia foi construída para ser uma proposta educativa duradoura, centrada em uma escola pública, laica e de alta qualidade.

A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA

A abordagem de Reggio Emilia vê a criança como um ser potente, capaz e ativo em sua própria aprendizagem, diferente da visão tradicional que a retratava como frágil e dependente. Em vez de ser considerada um ser incompleto em desenvolvimento, como muitas teorias psicológicas do passado sugeriam, a criança é vista como entusiasmada, curiosa e dotada de capacidades desde o nascimento. Segundo essa abordagem, as crianças têm a habilidade de se construir enquanto exploram e interagem com o mundo, demonstrando competência ao formular teorias, elaborar hipóteses e relacionar-se com seu ambiente. A visão reggiana promove a ideia de que as crianças

são portadoras de direitos e construtoras de futuros, capazes de interpretar e ressignificar a realidade. Isso exige dos adultos – educadores e pais – um respeito profundo pela subjetividade e identidade das crianças, implicando em uma responsabilidade significativa na educação e no reconhecimento do valor intrínseco de cada criança.

Nas últimas três décadas, a neurociência revelou informações valiosas sobre o desenvolvimento infantil, que reforçam a visão de Loris Malaguzzi sobre a criança como um ser competente, curioso e interessado. Estudos indicam que, nos três primeiros anos de vida, as crianças aprendem em um ritmo e intensidade únicos, mais rápido do que em qualquer outro período da vida. Durante esse tempo, o cérebro infantil desenvolve conexões em uma velocidade impressionante, com cada experiência vivida, sensação sentida e interação social contribuindo para esse desenvolvimento.

O documentário “O Começo da Vida” destaca a importância desses primeiros anos para o desenvolvimento saudável, tanto na infância quanto na vida adulta. Reconhecer a criança como um ser com grande potencial desde o nascimento desafia a ideia tradicional de fragilidade e nos obriga a repensar as práticas educativas, abandonando métodos antiquados em favor de abordagens que valorizem a investigação, a descoberta e o aprendizado significativo. Ao refletir sobre como as crianças constroem conhecimento, somos levados a considerar novas formas de ensinar que respeitem e aproveitem ao máximo o potencial inato de cada criança.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Na abordagem educativa de Reggio Emilia, o papel do professor passa por uma redefinição significativa. Em vez de ser apenas um transmissor de conhecimento, o professor é visto como um co-criador e facilitador da aprendizagem, que deve adotar uma postura de escuta ativa e observação constante. As crianças são tratadas como co-protagonistas no processo de construção do conhecimento, possuidoras de teorias e interpretações próprias que merecem ser respeitadas e estimuladas.

O professor em Reggio Emilia deve abandonar as práticas educativas tradicionais, que seguem um planejamento rígido e pré-estabelecido, em favor de uma abordagem mais flexível, baseada na escuta e na observação dos interesses e interações das crianças. A partir dessas observações, ele planeja contextos de aprendizagem que incentivam a exploração, a curiosidade e a investigação.

Os educadores precisam cultivar uma relação de confiança com as crianças, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo. Além disso, devem ser capazes de comunicar-se eficazmente com a comunidade escolar, buscar o crescimento profissional e engajar-se em ações que promovam a educação pública de qualidade. A escola é vista como um laboratório, onde tanto crianças quanto professores se desenvolvem continuamente através de experiências compartilhadas, focando na co-construção do conhecimento e no aprendizado colaborativo.

Na abordagem de Reggio Emilia, a relação entre teoria e prática não é uma via de mão única, em que as crianças precisam confirmar teorias previamente estabelecidas. Em vez disso, essa

relação é fluida e contínua. O professor não deve usar as teorias de desenvolvimento infantil para colocar as crianças em caixas ou rótulos, mas sim como uma referência flexível que orienta suas ações no dia a dia.

Entender as crianças é uma tarefa complexa e só acontece de verdade quando estamos próximos delas, observando e interagindo diretamente. As teorias podem até dar um norte, mas os caminhos de verdade são construídos na prática cotidiana, através de uma escuta atenta e do relacionamento com as crianças. Na filosofia de Reggio Emilia, o foco está em valorizar o percurso que cada criança faz para construir seu conhecimento, como no processo de aprender a ler e escrever, que é visto como uma descoberta individual e não como uma série de etapas fixas.

O professor, nesse contexto, assume o papel de investigador e companheiro de jornada, criando ambientes que estimulam as crianças a explorar, questionar e repensar suas próprias ideias. Em vez de buscar comprovar teorias, o educador dialoga com as crianças, valoriza o que elas trazem e ajuda a aprofundar o entendimento que têm do mundo ao seu redor. Assim, teoria e prática se influenciam mutuamente, formando um ciclo de aprendizado constante, tanto para os professores quanto para os alunos.

O ATELIÊ: UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM VIVA E INTERATIVA

Loris Malaguzzi via as escolas de Reggio Emilia como lugares cheios de vida, onde crianças, professores e outros adultos se conectam e constroem relações significativas. Desde o início, essas escolas acreditaram que a educação não acontecia só dentro da escola, mas que a cidade toda era parte importante do processo de aprendizado das crianças.

Dentro das escolas, espaços como os ateliês foram pensados para responder às necessidades das crianças e para apoiar atividades baseadas em projetos. A ideia era que a arquitetura e a educação conversassem entre si, criando ambientes que pudessem mudar e se adaptar conforme as crianças cresciam e se desenvolviam.

Malaguzzi concebeu os ateliês como uma forma de revolucionar a educação infantil, desafiando práticas tradicionais e propondo uma nova visão da criança, agora vista como alguém completo, com direitos e grande potencial. Esses espaços são feitos para que crianças e professores possam explorar juntos, desenvolvendo projetos que estimulam a curiosidade e o aprendizado contínuo. O ateliê vai além de ser apenas um local para atividades artísticas; ele é um espaço que promove a criatividade e o desenvolvimento, enriquecendo a experiência educacional de todos que fazem parte dele.

O ateliê trouxe uma mudança intencional para as escolas de educação infantil de Reggio Emilia, estabelecendo-se como um espaço que respeita a diversidade, a pluralidade e as várias formas de expressão das crianças. Loris Malaguzzi destacou a importância do papel do atelierista, um profissional inovador dentro dessa proposta educativa. O atelierista colabora estreitamente com

os professores, ajudando a desenvolver o currículo, documentar as atividades e apoiar as crianças em suas descobertas, sem impor um entendimento, mas oferecendo ajuda quando necessário.

Introduzidos nas escolas nos anos 1970, os atelieristas começaram como assistentes, mas, com o tempo, ganharam reconhecimento e passaram a ter um papel fundamental na dinâmica escolar. Eles não são professores de artes, mas contribuem de maneira única, documentando processos criativos e promovendo uma abordagem educacional que difere da pedagogia tradicional. Além disso, assumem responsabilidades de comunicação com as famílias e a comunidade, mostrando o quanto sua presença é vital para a filosofia Reggio Emilia. Malaguzzi definiu o termo “atelierista” para descrever esse trabalho único, comparando-o ao ambiente dos estúdios artísticos, onde mente, mãos e emoções colaboram de forma integrada.

A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA DA ESCUTA NO PROCESSO EDUCATIVO

Loris Malaguzzi desenvolveu a Pedagogia da Escuta, que acredita no professor como um incentivador das experiências das crianças. No começo, essas experiências podem não parecer muito claras ou fazer sentido, mas com a escuta atenta do professor, elas começam a ganhar significado. Quando o professor dá valor ao que as crianças dizem e sentem, ele pode criar oportunidades de conversa e sugerir novos experimentos, despertando a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. Essa forma de ensino valoriza as ideias das crianças, reconhecendo que elas são capazes de formular teorias importantes a partir das suas próprias observações, mudando, assim, a forma tradicional de ver o papel do professor.

A ideia de escuta aqui vai além de simplesmente ouvir. Envolve empatia, reconhecer o outro e valorizar o conhecimento que as crianças têm. Não se trata apenas de anotar o que foi dito, mas de interpretar e encontrar significado no que emerge dessas interações. Tanto professores quanto outros educadores, como os atelieristas, têm a missão de dar visibilidade ao que as crianças sabem e podem aprender. É um relacionamento de parceria, onde ambos, adultos e crianças, aprendem e crescem juntos.

Escutar, nesse contexto, é estar genuinamente interessado e curioso, aceitando a dúvida e a incerteza como partes do processo de aprendizagem. Não é sobre ouvir o que já se espera, mas estar aberto ao novo e ao desconhecido. Na Pedagogia da Escuta, o aprendizado acontece na interação entre crianças e adultos, com todos sendo coautores dessa jornada. Isso significa que os professores precisam deixar de ser o centro das atenções e permitir que as crianças assumam um papel mais ativo em sua própria aprendizagem, refletindo a essência da abordagem educacional de Reggio Emilia.

A Pedagogia da Escuta, desenvolvida por Loris Malaguzzi, destaca a importância do professor ouvir e valorizar as experiências das crianças, permitindo que elas se expressem livremente e compartilhem seus saberes. Através da escuta atenta, o professor não apenas apoia o desenvolvimento intelectual e criativo das crianças, mas também assume o papel de pesquisador,

coletando dados a partir de observações para entender melhor as necessidades e progressos dos alunos. Esse processo de acompanhamento e documentação ajuda o professor a refletir sobre sua própria prática pedagógica e buscar formas de aprimorá-la.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (BRASIL, 2018, p.29)

Os registros, como vídeos, anotações, fotos e transcrições de diálogos, são ferramentas essenciais para documentar as aprendizagens e dar visibilidade ao desenvolvimento das crianças. A análise desses registros em colaboração com outros educadores contribui para a construção de uma memória coletiva da educação infantil e promove a formação contínua dos professores. Na abordagem de Reggio Emilia, a documentação não é uma mera coleta de dados, mas sim um processo intencional e reflexivo que orienta o planejamento pedagógico e valoriza as múltiplas formas de expressão das crianças.

COMO A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA TORNA VISÍVEL AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os registros pedagógicos são ferramentas fundamentais no trabalho dos professores, tanto os produzidos pelas crianças quanto aqueles feitos pelos próprios educadores a partir de observações diárias. Essa prática, influenciada pela abordagem de Reggio Emilia, fortalece o elo entre todos os agentes do processo educacional, promovendo a transparência das aprendizagens.

Nas escolas de Reggio Emilia os registros são diários e efetuados de diversas formas, conforme afirmam Gandini & Goldhaber (2002, p. 150):

Podemos fazer anotações rápidas que posteriormente reescrevemos de maneira extensa, gravar em fitas cassetes as vozes e palavras das crianças ao interagirem entre si ou conosco. Também podemos tirar fotografias ou slides, ou até mesmo gravar fitas de vídeo que mostrem as crianças e os professores em atividades.

Segundo Malaguzzi, os registros pedagógicos devem ser expostos em espaços comuns da escola, pois ajudam a comunicar as aprendizagens das crianças e o trabalho dos professores. O professor desempenha um papel central na documentação pedagógica, pois é responsável por observar e coletar informações que revelam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O Currículo da Cidade de São Paulo Educação Infantil (2019) amplifica as ideias sobre documentação pedagógica e coloca-a no centro do cotidiano da escola.

A ideia e a prática da documentação pedagógica têm uma longa história, que envolve um processo reflexivo e democrático de registro da prática pedagógica. A

documentação nos diz algo sobre como construímos a imagem de criança, assim como de nós mesmas(os) como professoras(es). Isso nos permite enxergar com maior clareza o que estamos fazendo na prática. Nessa perspectiva, a documentação pedagógica supõe e propõe outra forma de planejamento e registro do trabalho pedagógico, não linear e mais interativo, envolvendo a participação não só das(os) professoras(es), como das crianças, famílias/responsáveis e comunidades. (SÃO PAULO, p. 146)

A documentação pedagógica é uma ferramenta essencial para construir relações entre crianças, educadores e pais, além de difundir uma cultura de infância na sociedade. Documentar é um exercício de responsabilidade das escolas em demonstrar como as crianças aprendem e quais são seus direitos, além de oferecer oportunidades para que crianças e professores revisitem e compreendam seus próprios processos de aprendizagem.

Alguns instrumentos úteis para a documentação incluem:

1. **Pautas de observação:** Roteiros que guiam a observação de crianças, evitando limitar a percepção do professor apenas ao cumprimento de tarefas específicas.
2. **Registros fotográficos, vídeos e áudios:** Recursos tecnológicos que complementam os registros escritos, possibilitando reflexões mais dinâmicas e participativas.
3. **Portfólios:** Ferramentas de memória que documentam o processo de aprendizagem. Devem ser interativos e revisados periodicamente com crianças e famílias, ajudando a planejar os próximos passos no aprendizado.

Além desses, outros métodos e ferramentas podem ser adotados para fortalecer a documentação pedagógica, tanto como evidência das aprendizagens das crianças quanto como meio de formação continuada dos professores, através da análise e discussão coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem educacional de Reggio Emilia é um exemplo notável de como uma comunidade pode reinventar a educação infantil e, conseqüentemente, moldar seu próprio futuro. Surgida no período de reconstrução social após a Segunda Guerra Mundial, essa abordagem destaca-se por enxergar a criança como um ser cheio de potencial, com múltiplas formas de expressão, e por promover uma educação baseada na escuta ativa, na participação coletiva e na construção compartilhada de conhecimento. Com ênfase na colaboração entre educadores, pais e a comunidade, Reggio Emilia propõe um modelo que desafia as metodologias tradicionais e coloca a criança no centro de seu processo de aprendizado.

Entre suas práticas inovadoras, estão o uso de espaços como os ateliês e a presença do atelierista, essenciais para criar ambientes de aprendizagem ricos e acolhedores. A integração de diferentes linguagens e o respeito à diversidade de expressões das crianças redefinem o papel da educação infantil como um espaço de transformação tanto pessoal quanto social. Os ateliês, em especial, incentivam a criatividade e a exploração, tornando-se elementos centrais no processo educativo e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel no mundo.

A influência de Reggio Emilia vai além da Itália, impactando significativamente a educação infantil em vários países, incluindo o Brasil. No cenário brasileiro, essa abordagem trouxe à tona a importância de um modelo educativo mais inclusivo, participativo e centrado na valorização da infância. A legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular, dialoga com os princípios de Reggio Emilia, demonstrando um compromisso com uma educação infantil de qualidade e centrada na criança.

No entanto, ao adotar a abordagem de Reggio Emilia em outros contextos, é fundamental respeitar as particularidades locais. Esse modelo não é um manual rígido a ser seguido, mas uma fonte de inspiração que ressalta a importância de uma educação pública, laica e de excelência, fundamentada na participação da comunidade e no respeito ao potencial de cada criança. A experiência de Reggio Emilia continua a ser um exemplo poderoso de como a educação pode impulsionar transformações sociais significativas, promovendo o desenvolvimento integral e o empoderamento das novas gerações.

REFERÊNCIAS

BARACHO, N. V. P. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro.** Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. BRASIL.

BRASIL, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 22 ago 2024.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular A educação é a base.** Brasília, MEC, SEB., 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 22 ago 2024.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância** (vol. 1). Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (ORG). **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação** (vol. 2). Porto Alegre: Penso, 2016.

FIGUEIREDO, Flora Sipahi Pires Martins. **Atelieristas: da célula atelier ao corpo atelier.** Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2015. Brasil.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** 3a. Barcelona: Ed. Barcelona: Octaedro S.L., Rosa Sensat, 2013. Idioma espanhol. 272 p.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NEVES, Gisele. **Educação Infantil: Reggio Emilia um novo olhar para a educação**. Documento Eletrônico. [s.d.] Disponível em <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-infantil-reggio-emilia-um-novo-olhar-para-educacao.htm>> Acesso em 22 ago 2024.

REDAÇÃO PATIO. Paulo Fochi: **o que a educação brasileira pode aprender com Reggio Emilia**. Documento eletrônico. Disponível em <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/reggio-emilia-brasil-paulo-fochi/>> Acesso em 22 ago 2024

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

VECCHI, Vea. **Arte y Creatividad en Reggio Emilia – El papel de los talleres em la educación infantil y sus posibilidades**. Madrid: Editora Morata, 2013.

ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

VISUAL ARTS FROM THE PERSPECTIVE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION



DIENE RODRIGUES BARBOSA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Hermínio Ometto– Uniararas (2010); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Universidade Nove de Julho–Uninove (2012); Professora de Ensino Fundamental I na CEU EMEF TRÊS PONTES.

RESUMO

É notório no cenário da sociedade atual que, a Educação Infantil tem sido analisada de diferentes formas, as observações buscam na sua finalidade trazer propostas pedagógicas para melhorar a qualidade de ensino voltados a crianças do ensino fundamental I, diante dessa perspectiva na didática de propor os conteúdos escolar as artes visuais têm o objetivo de elencar o atendimento específico para essa clientela. É importante destacarmos, que as ações dos docentes podem diversificar o uso das linguagens, todavia, uma quantidade considerável de recomendações está centrada apenas na oralidade e na escrita, infelizmente essa forma de ensinar, revela-se como superficial, pois desconsidera as outras formas de linguagens, entre as quais as linguagens artísticas, que pode envolver: desenhos, pinturas, músicas, dança e teatros. Essa reflexão busca no seu bojo analisar diferentes bibliografias, para compreender a diversidade das linguagens, todas elas trazendo ricas experiências e interação sociocultural com as crianças que frequentam a unidade escolar.

Palavras-chave: ARTE; DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO INFANTIL; LINGUAGENS.

ABSTRACT

It is notorious in today's society that Early Childhood Education has been analyzed in different ways, the observations seek in their purpose to bring pedagogical proposals to improve the quality of teaching aimed at children in elementary school I, in view of this perspective in the didactics of proposing school contents, the visual arts have the objective of listing the specific service for this clientele. It's important to note that the actions of teachers can diversify the use of languages, however, a considerable amount of recommendations are centered only on orality and writing, unfortunately this way of teaching reveals itself as superficial, because it disregards the other forms of languages, including artistic languages, which can involve: drawings, paintings, music, dance and theater. This reflection seeks to analyze different bibliographies in order to understand the diversity of languages, all of which bring rich experiences and socio-cultural interaction with the children who attend the school unit.

Keywords: ART; DIVERSITY; CHILDHOOD EDUCATION; LANGUAGES

INTRODUÇÃO

É possível dizer que as artes visuais têm na sua perspectiva externar os sentimentos e as emoções dos seres humanos dentre essas expressões estão a alegria, tristeza, ira, nostalgia e vários outros. Essas manifestações resultam na construção cultural das sociedades, dentro do contexto histórico. Outro fator que nos chama a atenção está na condição do diálogo entre os seres humanos, essa comunicação, todavia não se dá apenas na palavra escrita. A maioria do que conhecemos sobre as ações das pessoas, dos povos e dos países, em determinadas épocas são conhecidas especificamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.14).

Neste ensaio sobre a didactologia da arte como base epistemológica para uma pedagogia proveitosa na infância. O que precisamos deixar claro é não enfatizar a arte, apenas pela percepção estética na prática do ensino aos discentes pelos docentes.

A arte representa a forma de olhar e de expressar o indivíduo e ao cosmos circundante. É uma linguagem que expõe o que as palavras por si só não falam. Ela supera a experiência estética e engloba a totalidade do ser humano, unindo razão e os sentimentos. É, todavia, uma área que faz parte da construção intelectual que passa por condições peculiares incorporados pelos discentes. Para isto, todavia é indispensável que o docente tenha conhecimento claro sobre os temas abordados pelos conteúdos, para que ele possa planejar de forma sistemática sua didática em sala de aula. À vista disso, as experiências artísticas devem ser trabalhadas de acordo com uma sequência de atividades para que os alunos tenham uma aprendizagem relevante para o seu convívio social;

Diante dessa perspectiva o professor deve realizar várias ações, tais como visitas e passeios em museus, parques, e ateliê natural (natureza) dentre outros, com o objetivo de proporcionar aos alunos desde experiências estéticas como a apropriação de novos espaços socioculturais. Desse modo, é fundamental que o educador observe os interesses e ouça atentamente as impressões distintas, essa disposição do professor poderá desenvolver no aluno o senso crítico.

O processo de alfabetização visual exige condições particulares, por isso que é necessário haver variedades nas ações e na aplicação das atividades essas práticas do educador são relevantes para a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos no contexto escolar. A disciplina de Artes pode ser um poderoso instrumento para o apoio na didática da aula. É importante destacarmos a imaginação é um recurso primordial e deve ser levado em conta nas práticas docentes.

Esse artigo tem como objetivo corroborar o pensamento sobre a disciplina de arte na perspectiva de sua importância como apoio na proposta de ensino na infância, através de práticas pedagógicas bem elaboradas e esquematizadas que constroem conhecimentos importantes e necessários na vida dos alunos.

UMA BREVISSIMA HISTÓRIA DA ARTE

Esse capítulo tem por objetivo de forma resumida mostrar que a Arte sempre esteve presente na história, diante desse aspecto, salientamos a permanência e a ênfase das práticas pedagógicas através da disciplina da arte.

A arte existe desde a era das cavernas, nessa época denominamos esse tipo de manifestações artísticas, como arte rupestre, a referência está sobre a antiguidade, mesmo sendo atividade tão antiga, ela ainda permanece viva e praticável nos dias de hoje, a nosso ver, essa práxis permanecerá existindo. No entanto, com o passar dos anos, das décadas e dos séculos o que se constata são as alternâncias das formas como a arte passava a ser concebida pelas pessoas em meio as gerações e as construções socioculturais em cada época. No passado longínquo as confecções dos desenhos eram talhadas em pedras ou pintadas em cavernas, essas realizações, além de assumirem o papel de recreação e entretenimento, essas artes também passaram de forma indireta a representar os meios de comunicação entre as sociedades primitivas.

O que é unânime à todos os que olham para o Antigo Egito é a forte relação da arte com a vida religiosa, esses dois temas estão intimamente ligados, não tem como entendermos o imaginário da vida cultural e social dos egípcios se tentarmos olhar para a arte como algo distinto da religião, tanto é que a maioria das estátuas, pinturas, monumentos e obras arquitetônicas estavam ligados, direta ou indiretamente, aos temas religiosos.

Um dos da arte Antiga Grécia era para possibilitar da tentativa dos gregos de explicar como se dava o universo, o contingenciamento da natureza e as manifestações culturais de cada um dentro da sociedade. As concepções artísticas costumavam a contar a história dos gregos, essa por sua vez era permeada por personagens mitológicos.

No ano de 311 d. C, o imperador Constantino instituiu o cristianismo como religião oficial do Estado, esse foi um dos primeiros passos para a Igreja Católica se tornar no período da Idade Média à instituição mais poderosa do continente europeu, sua forte influência é notada na economia, na política e na cultura.

A liderança da igreja era formada por um clero, que administrava os cultos. Os cristãos se reuniam para adoração em locais conhecidos como basílicas, esses recintos deveriam distinguir-se dos templos da antiguidade que, eram cheios de monumentos, a simples presença de estátuas para os seguidores de Cristo significava pecado de idolatria.

O analfabetismo no período medieval era muito grande, até mesmo os reis dessa época eram iletrados. Dadas a essa circunstância social e cultural a liderança da igreja passou a discutir a

hipótese de se decorar as basílicas e criar livros com desenhos e imagens para fins didáticos e pedagógicos. O intuito era levar os cristãos ao entendimento dos textos sagrados, e aprofundá-los na reflexão das passagens bíblicas. Além do clero esse pensamento contou com o importante apoio do Papa Gregório Magno, que viveu no final do século VI d. C., todavia essa proposta seria piamente rejeitada pela classe conservadora conhecida também como movimento iconoclasta da igreja cristã. Mesmo diante dessa oposição, o clero colocaria em prática o processo de decoração das basílicas. Para àqueles que, se opunha a qualquer pintura, Gregório avisava que muitos membros da igreja não sabiam ler nem escrever e que, a finalidade era a instrução, as imagens eram tão úteis quanto as figuras de um livro ilustrado para crianças. As escrituras podem fazer pelo analfabeto o que a escrita faz pelos leitores (Grombich, 2006, p. 104).

No cenário brasileiro as manifestações artísticas já existiam através de pinturas rupestres e do artesanato indígena. Todavia, só através da chegada dos jesuítas, é que começou a se conceber a arte como o ensino mais formalizado, porém sem uma perspectiva visual, era tida apenas a concepção da arte no aspecto literário, esse fator era considerado mais importante que o trabalho manual. O ofício manual desvalorizava as classes dos mais pobres, esse tipo de trabalho era função apenas dos menos favorecidos, enquanto a elite se detinha ao labor que exigia esforços intelectuais, para isso eles buscavam um preparo melhor através de uma educação de qualidade buscando até mesmo destaques no mercado internacional.

Nas escolas brasileiras no início do século dezenove o ensino era o tradicional, o qual via a arte como algo apenas técnico e científico, o papel dessa forma de conceber o ensino dava-se a partir de uma concepção de meritocracia rígida, a princípio o docente repassa de forma mecânica e generalizadora aos discentes todo o conhecimento dessa forma as particularidades não eram respeitadas. Dentro dessa perspectiva os alunos sempre seriam alunos independente das necessidades específicas do aprendizado de cada discente.

Continuando no túnel do tempo, após 1930 se deu o início da escola nova, que valorizava o ensino democrático, ou seja, o aluno passa a ser ouvido no cenário escolar, ainda que, suas expressões não sejam respeitadas de forma plena, todavia os discentes poderiam fazer seus desenhos de forma livre, sem ter que copiar algo ou ser uma releitura de alguma obra.

Na escola nova, priorizava-se os aspectos psicológicos do desenvolvimento, com ênfase nos aspectos sociais. Os conteúdos eram definidos nas atividades em função das experiências vivenciadas. Enfatizava-se o desenvolvimento e o “aprender a aprender”, como fato mais importante do que aprender conteúdo. (IAVELBERG, 2003, p.114).

Rui Barbosa foi um polímata brasileiro, que se destacou em muitos campos do mundo intelectual principalmente como jurista, advogado, político, diplomata, escritor, filólogo, jornalista, tradutor e orador. Esse erudito foi um dos grandes precursores que defendia a ideia de que o ensino de artes deviria se tornar obrigatório.

Na história da educação também houve o surgimento da escola técnica 1960 e 1970 essa forma de lecionar se dava somente o necessário, ou seja, a prática do ensino estava voltada apenas para o mercado de trabalho. Com o surgimento da LDB 9394/96 nº 5292/71 foi adicionado nos currículos à educação artística, na qual, não considerava se uma disciplina, mas sim algo relativo a generosidade; Mas de um forma contraditória, os professores tinham que explicar objetivos, conteúdos, métodos e avaliações. Incertos, baseavam se em livros didáticos de péssima qualidade. (IAVELBERG, 2003, p.115).

Dessa forma os discentes de artes começaram a buscar condecoração de seu ofício diante dessa caça pelo reconhecimento o ensino dessa disciplina passou a seguir novos caminhos. Conforme Gouthier: “Junto com a nova LDB, é extinta a Educação Artística e entra em prado a disciplina Arte, reconhecida oficialmente como área do conhecimento” (2008, p.19). Com os apoios dos PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) alavancou-se a possibilidade do ensino da matéria de artes, pois a partir desse preâmbulo a história da arte no Brasil ganhou novas possibilidades.

Muitos “docentes” de arte passaram a expor o conhecimento nas escolas, por meio de três eixos relacionados a aprendizagem que são: a capacidade de fazer arte do aluno, a apreciação de obras, quanto aos seus próprios trabalhos, de colegas ou até mesmo de artistas profissionais, e também a importância que tem a arte como algo sociocultural e histórico (IAVELBERG, 2003, p.118).

No contexto atual o grande afligimento da maior parte dos docentes e profissionais da área é o reconhecimento da Arte como uma disciplina que sirva na construção da formação do cidadão. Um aspecto que merece consideração é que a arte serve como influência em várias áreas pedagógicas, no entanto, não é apenas este o motivo que justifica sua adição ao currículo escolar, ainda há de se considerar o fator preponderante é seu valor essencial na edificação do ser humano, pois como vimos, desde os tempos primitivos a arte foi um legado que serviu como instrumento de comunicação e inserção histórico-sociocultural.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 2000, p.19).

Para uma evolução maior na perspectiva da educação infantil faz-se necessário a criação de um espaço principal voltado para o trabalho com a arte, ela é tão importante quanto as matérias de matemática e de Língua Portuguesa, todavia essas podem ser na sua maior parte realizadas em sala de aula comum, no entanto as atividades de cunho artísticos precisam de uma dimensão própria, sugere-se um ateliê, que é uma espécie de estúdio, esse lugar, é um espaço de trabalho aonde as pessoas com vontade de criar e onde se pode experimentar, manipular e produzir um ou mais tipos de arte, pois é nela que a criança instiga a sua imaginação e o mundo de fantasia, ou seja, através de um ambiente como esse o discente pode representar no papel tudo que imaginar, criando assim seu próprio mundo.

No Referencial Curricular Nacional diz que: [...] na educação infantil, tal como a música, Artes Visuais também são formas de linguagens, e é uma das mais importantes, na qual refere se a expressão e comunicação humana, o que já serve com uma justificativa da sua inserção no contexto educacional, (BRASIL, 1998, 85).

Diante dessas perspectivas as representações no momento das elaborações das atividades de expressão visual, passam a ganhar novos horizontes que permitem ricas variedades de situações, sejam elas através de uma simples folha de sulfite, ou uma tela de cinema, ou de fotografias, ou até mesmo por algo ainda mais simplório, tal como uma massinha de modelar, argila. Essas ações no

seu dia a dia trarão benefícios imprescindíveis no ensino da educação Infantil, pois essas situações proporcionarão o desenvolvimento de habilidades na criança tais como a criatividade, imaginação, cognição, concentração, intuição, sensibilidade e derivados.

A POSSIBILIDADE DAS DIFERENTES LINGUAGENS NAS ARTES VISUAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

Situações existenciais do cotidiano da criança tais como o rabiscar, o correr, o pintar, o chorar e o pular evidenciam o princípio das interações com o mundo, cada uma com seu jeito e maneira de se expressar, o que implica na formação de sua identidade. A produção artística é uma oportunidade de expor o que a pessoa está sentindo no momento, suas experiências e interpretações de todas as suas realidades.

Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social. (ALBINATI, 2009, p. 4).

Essas questões no ambiente escolar deve ser devidamente observadas pelos profissionais da educação, a forma que a criança segura o giz e o lápis, essa condição pode até mesmo influenciar futuramente, pois no momento em o discente estiver pronta para à alfabetização, a devida leitura vai descrever se a criança terá ou não dificuldades, a atuação do professor possibilitará um melhor traçado da letra, exigindo assim da criança um desembaraço quando tiver a necessidade de utilizar alguma atividade que exigirá o específico com o punho e os dedos.

A ARTE DE COLORIR

A arte de pintar com pinceis, tintas, rabiscos, desenhos num pedaço de papel. As utilizações desses objetos proporcionarão às crianças a livre possibilidade de expressar seus sentimentos naquilo que foi trabalhado, dentro dessas situações os alunos desenvolvem as suas habilidades motoras, como também pode ser um poderoso auxílio no processo de alfabetização da criança, desde que o professor seja o mediador dessas situações de aprendizagem.

A pintura e o desenho na educação infantil além desses fatores aqui destacados, essas atividades possibilitam o desenvolvimento afetivo e social da criança, ainda desperta o senso crítico do aluno no momento de criar e interpretar as obras, imagens, entre outros, é através desse trabalho que o discente enxergará o mundo em diferentes formas, texturas e cores.

Através de um jogo de cores a criança utiliza várias cores, porém ela ainda não possui um conceito de nomenclaturas das cores, porém aos poucos durante o passar dos anos escolares, ela compara, nomeia, transformam e passam a entender que só existem as três cores básicas, chamadas de primárias, que são azul, vermelho e amarelo formando assim através de misturas todas as demais. Esses conceitos parecem ser bem simples, todavia passam a ser fundamentais para o cotidiano dos alunos.

UMA UTOPIA QUE É POSSÍVEL

O dizer um tanto utópico, mas não porque não seja possível, tal condição aparece com grandes dificuldades, devido na sua grande parte pela falta de visão da gestão escolar. Deixando de lado essa falta de visão daqueles que fazem parte da liderança escolar, sugerimos que o ideal do utópico seria se pedagogo e educador-artístico trabalhassem conjuntamente, esta parceria poderia surtir muito mais efeito, no que diz respeito ao aprendizado e também na troca de informações e experiências entre ambos. O educador deve buscar sempre o aprimoramento de suas práticas em sala de aula, usando as mais variadas práticas de ensino. Os dois profissionais deverão ter paciência e serem relevantes, pois sempre haverão de se deparar com crianças que terão dificuldades em algumas atividades, para a superação dessas barreiras que surgem no dia a dia devem ser superadas através de um bom diálogo entre ambos, para a mudança na forma de transmitir e aplicar o conhecimento é essencial, principalmente em relação a arte. Assim é fundamental que os docentes em suas aulas devam estar sempre motivados e entusiasmados através do comprometimento em trabalhar esta matéria na Educação Infantil.

Diante dessas perspectivas as crianças passaram a se identificar com as artes visuais. As experiências de vida dos educadores contam e muito em relação ao aprendizado e na forma como transmitem os conhecimentos aos discentes. Ela baseia-se na realidade e no mundo das possibilidades, tanto no fato de apreciar as obras, quanto em relação a criá-las. Assim é imprescindível efetuar-las no momento da aula, para que as crianças passem a se interessar com mais afinco nas lições abordadas. Todavia o foco da proposta é instigar a fantasia com base na imaginação, ou seja, criar uma relação entre o mundo imaginário e a realidade que cerca a cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro desse trabalho até aqui abordado, destacamos que é imprescindível que o educador tenha um conhecimento prévio sobre a identidade e o desenvolvimento de cada criança para oferecer as atividades que despertem a criatividade natural e inovadora que eles possuem, para que os discentes a adquiriram o gosto e prazer que a arte proporciona.

Como aqui destacado até o momento todas as crianças têm condições de se expressar através das linguagens visuais: cada uma do seu jeito, com seu ritmo, deixando suas próprias marcas e, por isso, devem ter suas produções artísticas respeitadas e valorizadas. (BRASIL, 2006, p.33).

Acreditamos que se as atividades diversificadas em arte deverão ser estabelecidas de forma permanente, ou seja, todos os dias, tais como desenhar, modelar, pintar e colar essas sequências de atividades bem planejadas trarão ricos benefícios aos discentes, não só no campo teórico, mas na prática o aluno vivenciará inúmeras oportunidades de aprendizados.

Todavia é imprescindível que o professor tenha uma formação própria de conhecimentos referentes ao assunto, e esteja engajado no planejamento e na aplicação dos conteúdos elaborados.

REFERÊNCIAS

- ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. Artes visuais. Artes II. Belo Horizonte. 2008. BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-número-00/anamae.htm> Acesso em: 26 novembro. 2016.
- BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte/Ana Mae Barbosa (org). In: conceitos e terminologias Aquecendo uma transformação: Atitudes e Valores no da Arte. 2 ed .São Paulo: Cortez,2003.
- BEMVENUTI, Alice. O que rompe, o que continua. Para onde vamos mesmo? In: Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil. Salvador, 1997.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Coleção Proinfantil: módulo IV: unidade 5. Brasília, DF, 2006. v.2. Disponível em: . Acesso em: 15 jun.2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. Caracterização da área de arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Cap.1, p. 19-43.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COLL, César; TEBEROSKY, Ana. Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 1999. 256 p.
- CUNHA, Suzana Rangel Vieira. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cor, Som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança/ organizadora Suzana Rangel Vieira da Cunha. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- DONDIS, D. A. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007.DONDIS, D. A. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FERRAZ, M.H. C. de T; FUSARI, M. F. de R. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRA, Aurora. A criança e arte: o dia - dia na sala de aula /Aurora Ferreira. 3.ed.-Rio de Janeiro:Wak Ed.,2008.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores/Rosa Iavelberg. Porto Alegre; Artemed,2003.

GOUTHIER, J. História do Ensino da Arte no Brasil. In: PIMENTEL, Lucia G. (Org.). Curso de especialização em ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

IABELBERG, R. Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Disponível em: www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/ Acesso em: 26 abr. 2010.

LOWENFELD, Viktor. A criança e sua Arte/Victor Lowenfeld. 2.ed.São Paulo. MESTRE JOU ED. 1977

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. Mídia & educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 111 p.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF, 1998. v.3. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília, DF, 2000.

MONTAGNINI, Rosely Cardoso. Ensino das artes e música: pedagogia/Rosely Cardoso Motagnini, Laura Celia Cabral Cava, Klésia Garcia Andrade. São Paulo: Pearsom Prentice Hall 2009.

PANOFSKY, Erwin. Significado nas artes visuais. Lisboa: Editorial Presença, 1989. 439 p PIAGET; INHELDER, B. A psicologia da criança. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

KRECHEVSKY, M. Avaliação na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001. MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

VILLANI, Simone. 2009. Fotos. Disponível em: www.recreio.etc.br/blog.asp

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. 4a edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

OS JOGOS COMO FERRAMENTA LÚDICA PARA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

GAMES AS A PLAYFUL TOOL FOR LEARNING MATHEMATICS



ELAINE GOMES DOS SANTOS

Graduação em pedagogia pela UNIBAN em 2008. Pós graduada em Atendimento Educacional Especializado pela faculdade Ágora (conclusão em 2020). Professora de Ensino fundamental I e Professora de Educação Infantil. Professora de ensino fundamental no município de Taboão da Serra e Professora de Educação Infantil no município de SP.

RESUMO

Os alunos veem a disciplina de matemática como complicado e difícil de entender, o que faz com que suas aulas pareçam chatas. Os jogos matemáticos podem ajudar a melhorar a forma como as aulas são ensinadas e aprendidas, pois, proporcionam um ambiente melhor e mais agradável para os alunos aprenderem. O artigo discute as contribuições que os jogos matemáticos podem ter no aprendizado dos alunos, com o objetivo de serem realizados em sala de aula. A metodologia de revisão bibliográfica é utilizada neste estudo. Esta revisão inclui todas as referências das pesquisas feitas por autores sobre o tema do trabalho, e outros periódicos e artigos científicos. Essas citações são utilizadas como dados no estudo, ou seja, são a base para o desenvolvimento do estudo. O estudo acredita que os jogos e a matemática têm uma ligação forte, e que são ótimas ferramentas para o ensino da matemática.

Palavras-chave: Jogos Matemáticos; Teoria da Aprendizagem; Prática de Ensino

ABSTRACT

Students see the subject of mathematics as complicated and difficult to understand, which makes their lessons seem boring. Mathematical games can help improve the way classes are taught and learned, as they provide a better and more enjoyable environment for students to learn. The article discusses the contributions that mathematical games can have on students' learning, with the aim of being carried out in the classroom. The bibliographic review methodology is used in this study. This review includes all the references of research carried out by authors on the subject of the work, and other scientific journals and articles. These citations are used as data in the study, i.e. they are the basis for

the development of the study. The study believes that games and mathematics have a strong connection, and that they are great tools for teaching mathematics.

Keywords: Mathematical Games; Learning Theory; Teaching Practice

INTRODUÇÃO

A matemática desempenha um papel fundamental na formação educacional dos estudantes, fornecendo habilidades lógicas, analíticas e de resolução de problemas. No entanto, muitos alunos enfrentam dificuldades em aprender matemática, o que pode ser atribuído à abstração e complexidade da disciplina. Diante dessa realidade, é necessário explorar abordagens inovadoras no ensino da matemática que despertem o interesse e o engajamento dos alunos.

Uma dessas abordagens promissoras é a utilização de jogos como recurso no ensino da matemática. Os jogos oferecem um ambiente lúdico e desafiador, permitindo que os alunos explorem conceitos matemáticos de forma prática e divertida. Ao envolver os estudantes em atividades que combinam diversão e aprendizado, os jogos estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas, ao mesmo tempo em que promovem a compreensão dos princípios matemáticos.

Diante dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo explorar o uso dos jogos e brincadeiras como possíveis facilitadores para a aprendizagem da matemática. Para alcançar esse objetivo, será adotada uma metodologia de revisão bibliográfica, que consiste na análise e síntese de material já elaborado sobre o tema. Essa abordagem permitirá um maior contato com o problema em questão, proporcionando uma compreensão mais aprofundada e embasada sobre a temática.

Ao realizar uma revisão bibliográfica, serão consultados livros, artigos científicos e outras fontes relevantes que abordem a relação entre jogos, brincadeiras e aprendizagem da matemática. Será realizada uma análise crítica dos materiais selecionados, buscando identificar as contribuições teóricas e práticas que sustentam o uso dessas estratégias no contexto educacional.

Com base nessa revisão bibliográfica, serão apresentados os conceitos fundamentais relacionados ao tema, explorando a importância dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem da matemática. Serão discutidas as teorias que embasam essa abordagem, assim como exemplos práticos de jogos e brincadeiras que podem ser aplicados em sala de aula para facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos.

Espera-se que este trabalho contribua para a reflexão sobre a importância dos jogos e brincadeiras como recursos educacionais no ensino da matemática. A revisão bibliográfica proporcionará um embasamento teórico consistente, oferecendo subsídios para educadores e pesquisadores interessados em explorar essa abordagem inovadora. Além disso, espera-se que este estudo possa incentivar a adoção de práticas pedagógicas mais criativas e motivadoras, que promovam uma aprendizagem significativa e prazerosa da matemática.

OS JOGOS COMO FERRAMENTA LÚDICA PARA APRENDIZAGEM

O jogo pedagógico é uma forma de a criança vivenciar experiências. Antunes (2004) traz que brincando, a criança explora o mundo, ativa a imaginação e se auto realiza. Assim já entendemos o quão importante é o brincar para as crianças em fase de desenvolvimento.

Os jogos pedagógicos e as brincadeiras podem facilitar o processo de ensino aprendizagem e ainda são prazerosos, interessantes e desafiantes. Os jogos e as brincadeiras são ótimos recursos didáticos (ANTUNES, 2004, p. 26)

Jean Piaget (1975) afirma que a inteligência não é inata nem adquirida, mas é o resultado da construção do sujeito. Primeiro estágio: Inteligência Sensório-motoras. Corresponde aos dois primeiros anos de vida, resolve seus problemas exclusivamente através da percepção e dos movimentos. Percebe o ambiente e age sobre ele. A estimulação visual, tátil e auditiva é fundamental no desenvolvimento do bebê. A criança aprende pela experiência, examinando e experimentando com os objetos ao seu alcance, somando conhecimentos. Aos seis meses adquire um conceito importante para o desenvolvimento mental, chamado objeto permanente.

Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

Nas fases iniciais da escolarização das crianças a brincadeira e o brinquedo são de grande importância para o desenvolvimento social, motor e cognitivo da criança. E serve de sondagem para que lá na frente condigamos trabalhos melhor com esta criança em seu processo de aprendizagem (PIAGET, 1998).

A contribuição do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança vai depender do conhecimento que o professor tenha de criança, da metodologia de cada jogo e brincadeira que for desenvolver e o desenvolvimento humano e suas limitações, sendo ao mesmo tempo propício a uma realização prazerosa e empática. (PIAGET, 1998)

As brincadeiras antigas fazem parte da vida de todos, mesmo que sejam diferentes hoje na maneira de brincar, porque hoje, nós temos diferentes espaços geográficos e culturais. Mais a raiz da brincadeira não se perde, permanece. E como pode-se fazer com o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e como incorporar a brincadeira em nossa prática?

O brincar é natural na vida das crianças. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como espontâneo prazeroso e sem comprometimento. Brincando simbolicamente, a criança expande seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia a dia, estabelece monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

Segundo Kishimoto, (2002):

(...) Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as

brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais. (KISHIMOTO, 2002, p.13)

Deve-se então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer jogo, toda e qualquer brincadeira incentiva a criatividade, promove a socialização, desenvolve a expressão oral e corporal.

Pois é uma atividade de grande importância para a criança, a torna ativa, criativa e lhe dá oportunidade de relacionar-se com os outros; também a faz feliz, por isso, mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo a ser solidária. O brincar na escola não é apenas passar tempo, mas, sim uma ferramenta que pode ser utilizada para desenvolvimento da aprendizagem.

O brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que possibilite a vivência das emoções, os processos de descoberta, a curiosidade e o encantamento, os quais favorecem as bases para a construção do conhecimento (SANTOS, 2011, p.7)

Portanto, deve-se valorizar o brincar da criança e com a criança, assim estaremos construindo um futuro melhor e perpetuando a fraternidade entre as pessoas. Para esclarecer melhor sobre o jogo, recorreremos à assimilação e acomodação.

Segundo Montovani (2010) ele classifica as várias formas de identificar, chamar o jogo amarelinha. A tão famosa brincadeira de amarelinha e ao mesmo tempo esquecida, é também conhecida como macaca, academia, jogo da pedrinha e pula macaco, é muito conhecida do universo infantil, faz parte do cotidiano das crianças e constitui-se basicamente em um diagrama riscado no chão e dividido em casas numeradas, que deve ser percorrido respeitando as regras pré-estabelecidas.

Montovani diz que a amarelinha foi trazida ao Brasil pelos portugueses e logo se tornou popular. Na Roma antiga, gravuras mostram crianças brincando de amarelinha nos pavilhões de mármore nas vias. O caminho ou percurso da amarelinha simbolizava a passagem do homem pela vida, por isso em uma das pontas ficava o céu e, na outra o inferno (MANTOVANI, 2010)

Ao usar os jogos e brincadeiras como recurso pedagógico deve-se ter em mente a expressão e a construção do conhecimento. A criança apropria-se da realidade, atribuindo-lhe significado. Assim, alunos com dificuldade de aprendizagem podem valer-se da brincadeira como processo facilitador para outras disciplinas futuras.

APRENDIZADO MATEMÁTICO

De acordo com Lara (2003) a matemática originou-se na Grécia e significa conhecer, aprender ou compreender. Foi usado no Egito e na Mesopotâmia, e pode ser visto hoje como um conhecimento e compreensão de modelos. Aranão diz:

À medida que os humanos começaram a viver suas vidas, a matemática começou a emergir em suas inter-relações com a trigonometria e a aritmética. No Egito e na Mesopotâmia, o conceito abstrato de números apareceu progressivamente a partir do 3º milênio aC. Cada número estava conectado com o sistema de unidades (ou seja, 2 são duas ovelhas), e assim sistemas de escrita foram criados para ajudar a calcular, compartilhar a riqueza da sociedade e dividir as

coisas. Era preciso ter uma necessidade de escrita na sociedade antes que a escrita realmente surgisse (ARANÃO, 2004, p. 23).

Como interações matemáticas professor e aluno deve estar relacionado a situações atuais da vida real, de acordo com Aranão (2004). Exemplos da vida real que alunos e professores encontram todos os dias não devem ser deixados de lado. Quando os alunos estão o tempo todo conectados aos fatos, e altamente motivados por seus estudos, este autor acredita que eles estão trabalhando em um espaço que conecta seu cotidiano ao conteúdo que está sendo estudado, de forma lúdica dependendo da matéria.

Este tem de ser o caso de todos os alunos, segundo este autor. Os alunos têm de ser capazes de compreender e interpretar problemas, bem como ser capazes de resolver. Eles precisam ser criativos, e jogos e quebra-cabeças são uma das maneiras de fazer isso.

É fundamental que os profissionais da educação saibam matematicamente o que seus alunos estão aprendendo, pois esses problemas aparecem pode ser a qualquer momento. Diferentes oportunidades estão disponíveis para melhorar o raciocínio mental e expandir a capacidade de seus processos de pensamento. Essas oportunidades existem (ARANÃO 2004).

Os alunos aprendem matemática na escola com um processo contínuo de construção de conhecimento e compreensão matemática lógica, com os exemplos e experiências que tiveram antes. Existem vários mecanismos que devem ser levados em consideração no aprendizado da matemática, como afirma o texto original (ARANÃO 2004).

O livro o diálogo entre ensino e aprendizagem de Weisz (2000) discute quatro elementos-chave que afetam a aprendizagem de todos os alunos e deve ser considerado ao momento planejares agradáveis de aprendizagem em qualquer assunto. Esses elementos não podem ser diferentes na matemática ou durante os jogos, como explica Weisz:

Uma boa situação de aprendizagem é aquela em que o aluno tem que usar tudo o que sabe e considerar o conteúdo que o professor pediu para trabalhar. Seu projeto tem que se relacionar com questões da vida real, e eles têm que tomar decisões com base no que está produzindo. Para maximizar o compartilhamento de informações, a tarefa deve ser organizada de uma determinada forma. Os alunos devem considerar como irão interagir e trocar informações durante a tarefa, pois é isso que garante a máxima circulação de informações (2000 apud. Brasília/MEC, 2001, p.158)

Um professor só pode melhorar seu ensino pensando em sua prática e criando diferentes aulas em sala de aula. Isso é feito para melhorar sua habilidade profissional.

JOGOS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Um trocadilho é uma palavra ou frase que tem vários significados, embora todos estejam conectados de alguma forma. Os trocadilhos podem ser considerados uma metáfora para a vida, pois a vida exige equilíbrio, regras para hobbies e outras manobras. A palavra original para piada na etimologia de trocadilho é jocu, que significa piada (ANTUNES, 2002).

Para D'Ambrosio ganhou inúmeros prêmios por suas pesquisas e estudos sobre o ensino de matemática tradicional e como ele pode ser melhorado. Em seu livro *Educação Matemática: Da Teoria à Prática*, ele discute uma nova abordagem para a educação e como a prática pode ser refletida no ensino. D'Ambrosio escreveu em 2007:

Mas não há dúvida de que a racionalidade, ou seja, o que se aprende no curso, é incorporado à prática docente. À medida que os professores usam seus conhecimentos aprendidos em suas práticas, eles podem observá-los e pensá-los, facilitando seu aprimoramento. Isso é feito com os pensamentos dos alunos em mente (2007, p. 91).

Araújo diz que os jogos começam como empreendimento livres escolhidos, em que o participante tem que superar obstáculos presentes no contexto do jogo. O jogo tem que ser jogado com liberdade de ação, mas tem que ser focado em vencer os obstáculos apresentados. Ela usou o jogo como algo único, não apenas por que ela passou (ARAÚJO 1992)

A brincadeira da criança não precisa levar a um resultado final, diz Kishimoto (2006). O jogo é seu próprio objetivo; o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos não é importante. O que importa é que a criança está se divertindo.

Os jogos são utilizados na escola há muito tempo, e Smole (2007) afirma que eles podem ser em áreas de conhecimento. Ela sugere que eles são usados com mais frequência nas escolas.

Os jogos são um dos recursos que podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem, juntamente com múltiplos processos de pensamento e interação entre os alunos. Durante um jogo, cada jogador pode ver o que todos os outros jogadores estão fazendo, argumentar pontos de vista e aprender a ser confiante e crítico (SMOLE. 2007, p.1).

Os jogos podem ser utilizados no ambiente escolar, podendo ser transformados em recursos riquíssimos que auxiliam o professor em seu trabalho.

Lara menciona que, se os professores acreditam que o ensino de matemática promove o pensamento lógico, a criatividade, a resolução de problemas em situações da vida real e o pensamento independente, seria melhor procurar outros métodos para usar em sala de aula. O processo de ensino de matemática é muito restritivo (LARA, 2003).

A aula de Jogos é um dos recursos mais importantes para o professor construir sua prática docente, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais (PCN). Como escolas estão adicionando jogos e outros elementos recreativos às suas salas de aula com mais frequência, de acordo com Lara (2003) a razão é que os professores esperam que, adicionando brincadeiras e entretenimento, como as aulas sejam mais agradáveis e o aprendizado mais emocionante. Jogos e outras atividades podem ajudar os alunos a desenvolverem sua lógica e raciocínio, além de ajudá-los a desenvolver suas atitudes.

Jogos e outras atividades lúdicas podem entrar em conflito com o cotidiano do aluno, destacando a importância da Matemática no desenvolvimento de padrões de pensamento e raciocínio lógico. Os jogos são uma maneira emocionante e agradável de aprender na educação matemática, mas também geram muitas informações e ideias úteis (LARA, 2003)

Os alunos têm que ser motivados a pensar sobre os jogos que estão jogando, e Guzmán (1991) explica bem o que essa atividade significa na educação matemática. Os jogos podem ajudar os alunos

a desenvolver sua concentração, curiosidade, autoconfiança e autoestima, além de desenvolver suas habilidades matemáticas. Acredita-se também que a consciência do grupo e a empresa são desenvolvidas por meio de jogos.

Piaget e Brenelli concordam que o afetivo de um jogo não deve ser ignorado quando se utilizar jogos em aulas de matemática, pois está entrelaçado com a motivação, interesse e desejo dos jogadores. Essa ideia é discutida por Piaget entre 1966 e 1974 e por Brenelli em 1991 p. 23 de sua obra.

Moura (1992) acredita que ao jogar o jogo, uma pessoa pode aprender mais sobre o conteúdo científico pelo meio da linguagem, regras, significados culturais, informações e a própria ludicidade do jogo. O jogo permite que o jogador construa uma compreensão mais sólida do assunto do jogo.

Kishimoto escreveu em 2004,

A forma lúdica e a motivação que ela cria são usadas para ajudar as crianças a explorar e construir seu conhecimento. O próprio jogo fornece motivação interna, o que é útil na educação. No entanto, o trabalho pedagógico requer o uso de motivações externas e influências de outras pessoas, bem como a solidificação de ideias em situações não-jogo. Os jogos são usados para ajudar as crianças a desenvolverem seu conhecimento e compreensão, o que pode ser uma parte definitiva da educação infantil (KISHIMOTO 2004, p. 43).

Kishimoto (1993) afirma que o brincar é fundamental para crianças e adolescentes, e que a sala de aula não deve ser um local onde o aluno se distraia do brincar. Se a sala de aula é um lugar onde o aluno pode brincar, então ele pode revelar quem ele está brincando, e será mais fácil para ele aprender e curtir seu conteúdo. O professor poderia então apresentar o conteúdo de uma forma envolvente.

Em 1997, os parâmetros curriculares nacionais de Matemática eram:

Os Jogos nas aulas de matemática são um grande desafio para os alunos, o que pode gerar interesse e entusiasmo. O professor é responsável por avaliar e analisar os jogos, bem como agregar os aspectos curriculares aos mesmos. Os jogos precisam ser incorporados à cultura da escola, para que possam ter mais sucesso (BRASIL, 1997, p. 48-49).

Os jogos são um recurso que pode ajudar a aprendizagem a acontecer de forma divertida e interessante, conforme as referências anteriores.

O brincar e as formas como ele pode ser utilizado metodologicamente no ensino e aprendizagem da matemática é o foco da dissertação de mestrado de Regina Célia Grando, na UNICAMP, ao aprofundar o processo. Esse estudo foi muito importante para o Brasil e outros países que estão com dificuldades para ensinar matemática em sala de aula.

De acordo com Grando,

Os jogos podem ser usados em todas as aulas de matemática, desde o ensino fundamental até a faculdade. A chave é que o aluno tem que entender os objetivos do jogo, e que o método utilizado tem que ser adequado ao seu nível. O jogo tem que ser desafiador para o aluno, e ativar seu processo de pensamento (GRANDO 2008, p 25).

A matemática não é apenas um conhecimento que pode ajudar a desenvolver a imaginação, a sensibilidade e o raciocínio de uma criança; muitos dos ensinados em matemática no ensino fundamental (por exemplo) não são novidade para as crianças. Com base em sua própria

compreensão do senso comum, como crianças já têm algum conhecimento sobre esses tópicos (PCN S 1998).

Em sua tese de doutorado de 2000, ele falou sobre o resgate de habilidades e técnicas no ensino de matemática por meio de pesquisas de campo físico. A prática pedagógica do professor é aprimorada quando ele utiliza os Jogos Matemáticos no Ato de Ensinar, e seu objetivo é utilizar essas práticas em suas pesquisas. Explorar como os jogos e a resolução de problemas podem ser usados no trabalho docente. As disciplinas de matemática constroem seus procedimentos e conceitos a partir das intervenções que acontecem no ambiente da sala de aula de matemática (GRANDO 2000).

O JOGO E SUA RELAÇÃO COM A MATEMÁTICA

Chacón (2009) expressa que “a relação entre brincar e aprender é natural; os verbos 'to play' e 'to learn' vêm juntos. Ambas as palavras consistem em superar obstáculos, encontrar o caminho, treinar, deduzir, inventar, adivinhar e vencer... divertir-se, avançar e melhorar” (p. 2). Assim, o professor deve aproveitar as possibilidades que o jogo como uma ferramenta que oferece a oportunidade de se divertir e adquirir habilidades simultaneamente.

É assim que o professor dinâmico da aprendizagem, através do brincar, é chamado a gerar interações texto-contexto-aluno. Isso possibilitará que as aulas sejam permeadas pelo fator motivação; crianças sendo motivadas estarão mais conectadas com o conteúdo e progresso acadêmico serão refletidos no desempenho acadêmico. Quintero *et al.* (2016) afirmam que:

Portanto, exige-se um professor coerente em seu ser e em seu fazer, para favorecer uma transferência positiva no trabalho pedagógico com as crianças para gerar o desejo de conhecer, explorar e aprender (QUINTERO *et al.*, p. 168)

Além disso, é importante que o professor estabeleça os objetivos que permitem que os objetivos sejam alcançados. aprendizagem esperada por seus alunos. Segundo Chacón (2009), esses objetivos devem ser definidos da seguinte forma:

Apresentar um problema que deve ser resolvido em um nível de compreensão que envolva certos graus de dificuldade. Fortalecer de forma atrativa os conceitos, procedimentos e atitudes contemplado no programa. Oferecer um meio de trabalhar em equipe de forma agradável e satisfatória. Reforce as habilidades que a criança precisará mais tarde. (CHACÓN 2009, p.3)

Da mesma forma, é importante criar um ambiente de aprendizagem que estimule a criatividade e o desenvolvimento das emoções, pois esses aspectos são essenciais para que sejam ativados. os dispositivos básicos de aprendizagem, e o jogo é o motor ou canal. Para isso, vale destacar que,

O jogo é aprimorado dependendo das condições do contexto, é orientado de acordo com a cultura e costumes e vive de acordo com os conhecimentos específicos de cada território, do grupo população, meninas, meninos, professores, professores e agentes educacionais. (CHACÓN 2009 p. 21)

Nesse aspecto, Salvador (2010) afirma que: "a melhor forma de despertar interesse e desejo de descobrir os alunos é apresentando um jogo, um paradoxo, um truque de mágica ou uma

experiência” (p. 18). Isso destaca a importância na seleção de estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos que se espera que as crianças aprendam. Assim o sucesso de o tema dependerá sempre da forma como é introduzido; é necessário ligar crianças com o assunto desde o início e um bom jogo pode servir para introduzi-lo ou fortalecer seu desenvolvimento.

As crianças brincam o que veem e "brincam o que vivem ressignificando-o, por isso o jogo é considerado como uma forma de elaboração do mundo e da formação cultural, uma vez que os inicia na vida da sociedade em que estão imersos". (MEC, 2014, p. 14). Como professor é necessário despertar o entusiasmo e o interesse do aluno mesmo da mesma saúde, isso aumentará imediatamente a motivação e o desejo para aprendizado.

As crianças, à medida que crescem, mudam a sua forma de brincar de acordo com as fases de desenvolvimento em que se encontram. Por exemplo, para Piaget, as crianças na medida em que excedem cada estágio ou período avança em seu desenvolvimento para o próximo nível. Os períodos propostos por Piaget são: sensório-motor (entre 0-2 anos), pré-operacional (2 e 6 anos) e operações concretas (6 a 12 anos). Assim, cada estágio constitui um tipo de jogo como: funcional ou de exercício, o simbólico e o jogo de regras. (PIAGET 1999)

No jogo funcional ou de exercício, predomina o uso do próprio corpo para se deslocar de um lugar para outro e assim alcançar os objetos que se deseja manipular e explorar; neste estágio que inclui o estágio sensório-motor, a compreensão do mundo e a interação com objetos. O jogo simbólico procura estimular a imaginação e a criatividade nas crianças, dando vida a um objeto inanimado ou fazendo representações de algumas situações vivenciadas em seu cotidiano. Por fim, o jogo de regras está presente em todas as etapas já citadas e permite que a criança se relacione corretamente com os objetos e pessoas envolvidas no jogo (PIAGET 1999)

Dentro dos tipos de jogo citados está o jogo de construção, no qual a criança é capaz de manipular objetos e construir de acordo com seu interesse. Um exemplo é empilhar blocos para formar uma torre, fazer um avião ou navio sem papel, entre outras coisas que as crianças de sua criatividade podem fazer quando materiais adequados para isso (ALMEIDA 2004).

Deve-se notar que as crianças contemporâneas adquirem habilidades de uma forma muito mais rápido para que em uma certa idade eles possam estar em um estágio mais avançado do que o proposto por essa teoria, por essa razão, o professor deve estar disposto às mudanças que surgem nas crianças sob seus cuidados. Na mesma linha, é importante que a professor da formação inicial reconhece os tipos de jogos e os múltiplos benefícios que este tem. Mas isso não acontece por inércia; É necessário que as atividades que ocorrem no sala de aula se destinam aos objetivos de aprendizagem, ao contexto e às características dos alunos. Dessa forma, esses aspectos, quando levados em conta pelos professores podem fornecer o ambiente apropriado que permite o aprendizado ideal para os alunos e crianças por meio dessa estratégia (ALMEIDA 2004).

JOGOS DIDÁTICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Nessa perspectiva, Tirapegui (2008) aponta que jogos didáticos que apresentam conteúdo matemático promovem uma melhor compreensão e internalização de forma construtiva. e diversão para as crianças curtirem essas aulas de forma harmoniosa e ao mesmo tempo produtiva.

Esse prazer de aprender quebra os padrões tradicionais, como o que se teve sobre a aprendizagem da matemática, porque é o jogo que marca aquele eixo diferenciador do que comumente têm sido as aulas de matemática. Além disso, é importante ter em mente que, na fase inicial, as crianças estão em constante socialização e interação em seu próprio ambiente (TIRAPEGUI 2008)

Em outras palavras, as noções lógico-matemáticas estão presentes na vida da criança em todos os momentos e em todos os lugares. Por isso, o professor deve aproveitar ao máximo o ambiente que lhe é familiar. Além de selecionar adequadamente as atividades e jogos que são verdadeiramente interesse e são direcionados às necessidades dos alunos para aprimorar as habilidades que os alunos estão adquirindo ou reforçam o que a criança não conseguiu aprender completamente, para que vários conceitos possam ser estimulados ao mesmo tempo (SALVADOR, 2010).

O que foi dito até aqui aponta para a importância de reconhecer o contexto, o espaço e o jogo para o ensino da matemática na pré-escola, especificamente nas crianças que compreendem as idades de 2 a 4 anos.

As ações lúdicas Segundo Chacón (2008), eles devem ser intencionais e ao mesmo tempo atender às necessidades das crianças ao brincar. Além disso, pode-se dizer que comumente em jardins de infância e em outras séries estudantes do ensino superior, o ensino da matemática tem sido enquadrado por aspectos tradicionais que pouco contribuem para o prazer da matemática. Embora possa gerar aprendizado, ocorre de forma mecânica, mecânica e pode conter a alegria de aprender e divertir-se ao mesmo tempo através do jogo.

Nesse sentido, Rodríguez e Muñoz afirmam que aprender matemática “pode ser uma experiência motivadora se a basearmos em atividades construtivas e lúdicas. O uso de jogos na educação matemática é uma estratégia que permite adquirir competências de forma divertida e atrativa para os alunos” (2014, p. 1).

Nessa perspectiva, pode-se deduzir que a matemática está presente em todas as áreas da vida diária e é através da atividade lúdica que as crianças podem descobrir esse mundo de uma forma agradável e eficaz. Além disso, ao jogar Rodríguez e Muñoz (2014) afirmam que se adquire um processo de análise e se fazem interpretações que permite adquirir uma aprendizagem mais adequada das noções matemáticas.

CONCLUSÃO

Para que alunos e professores aprendam e trabalhem juntos, eles não podem ser considerados participantes passivos. Eles têm que ser mais ativos na progressão dos conceitos matemáticos, pois são os alunos que descobriram que são as coisas.

O trabalho do professor é fundamental nesse modelo, pois ele determina os processos pedagógicos que precisam ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos têm que especular e resolver como coisas, em vez de apenas informações receber do professor.

O professor precisa ficar atento aos benefícios e desvantagens do jogo e certificar-se de que ele está autorizado. Seu trabalho é ver o aluno tirar o máximo de proveito do jogo, porque seu objetivo é que o aluno ganhe uma experiência de aprendizado significativo, aprimorando suas habilidades e conhecimentos em sala de aula.

O jogo pode ter uma grande influência na forma como um professor pratica a pedagogia, e também pode ajudá-lo a aprender mais sobre os tópicos da área de matemática.

Os jogos são usados na sala de aula para ajudar os alunos a gostarem de aprender matemática, e esta análise e teste de jogos jogados com alguns tópicos do ensino fundamental II pretende mostrar os benefícios e o propósito geral do uso de jogos em matemática, bem como demonstrar como os jogos são eficazes no ensino e aprendizagem de matemática.

Os alunos que jogam em sala de aula tornam-se participantes ativos em seu aprendizado, em vez de apenas ouvintes passivos. Brincar é uma parte importante da vida cotidiana, e muitos acreditam que os jogos e ferramentas de toque são ótimos para a educação matemática. Brincar é uma necessidade para todos, em qualquer idade, e não pode ser visto apenas como diversão.

REFERÊNCIAS

ARANÃO V. **Matemática através de jogos e brincadeiras**. Campinas: Papilus, 2004.

ARAUJO, V. **O jogo no contexto da Educação psicomotora**. São Paulo, Sp: Cortez Editora, 1992.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Fascículo 15. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. [s.l.: s.n.]. Brasília: MEC, 2004 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6672-brinquedosebrincadeiras&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 set. 2024.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: Ministério Da Educação E Do Desporto, 1998.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério Da Educação, 2000.

CHACÓN, P. **O Jogo Didático como estratégia de ensino e aprendizagem**: como criá-lo em sala de aula? [s.l: s.n.]. Disponível em: <<http://www.e-historia.cl/cursosudla/13-EDU413/lecturas/06%20-%20EI%20Juego%20Didactico%20Como%20Estrategia%20de%20Ense%C3%B1anza%20y%20Aprendizaje.pdf>>. Acesso em:3 set. 2024.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**: Da Teoria À Pratica. [s.l.] Papyrus Editora, 2007.

GUZMAN M. **Contos com contas**. Lisboa: Gradiva, 1991

GRANDO, R. C. **A construção do conceito matemático no jogo**. 2008

KISHIMOTO (org.), Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LARA I. **Jogando Matemática do 5º ao 8º Campeonato**. São Paulo: Editora Rêspel, 2003.

MANTOVANI.A. **Fundamentos Teóricos da Educação Infantil II**. Versão 2. Campinas: Gráfica FE; Rio Vieira, 2010.

MOURA, M. **Construir símbolos digitais em situações de ensino**. 1992. Dissertação (DOUTORADO) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Acesso: 09 de set de 2024

PIAGET, J. **O desenvolvimento de quantidades físicas em crianças**. 1ªedição. 1941. Trad. C. M. Oiticica. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio De Janeiro: Martins Fontes, 1998.

PIAGET, J. **Estágios do desenvolvimento cognitivo**. 2. e., Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

QUINTERO, A. (2016). **Atitude lúdica e linguagens expressões na educação infantil**. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 48, 155-170.

RODRÍGUEZ, L. E MUNOZ, R. (2014). **O uso de jogos como recurso didático para ensino e aprendizagem de matemática**: estudo de uma experiência inovadora.

SALVADOR, A. (2010). O jogo como recurso didático na sala de aula de matemática.

SMOLE, K. **Divertimentos matemáticos**. [s.l.] São Paulo, Ibrasa, 2007.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: ática, 1999. Disponível em: <http://edu-candoconstruindosaber.blogspot.com/2013/01/weisz-telma-o-dialogo-entre-o-ensino-e_19.html>. Acesso em:3 set. 2024.

TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL: O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS E CONSCIENTES



EDUCATIONAL TRANSFORMATION: THE ROLE OF THE EDUCATOR IN THE FORMATION OF CRITICAL AND CONSCIOUS CITIZENS

ELIAS EDUARDO DA SILVA

Graduação em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos (FIG) em 1994; Especialista em Matemática, Física e Desenho Geométrico pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN) em 2007; Professora de Ensino Fundamental II e Médio CAT 3 – Matemática na EMEF Professora Célia Regina Lekevicius Consolin.

RESUMO

Este artigo examina a função fundamental dos educadores na promoção da cidadania crítica e consciente entre os estudantes brasileiros. A educação, entendida como um processo que ultrapassa a simples transferência de conhecimento, tem o potencial de capacitar os alunos a refletirem criticamente sobre a realidade em que vivem e a atuarem de forma ética em suas comunidades. Neste sentido, o texto discute como os professores podem criar ambientes de aprendizagem que valorizem a pluralidade de perspectivas e incentivem a inclusão e a democracia dentro do contexto escolar. Também são abordadas práticas pedagógicas que estimulam o engajamento ativo dos alunos, bem como a importância de integrar temas sociais contemporâneos no currículo escolar. O artigo sublinha a relevância da formação contínua dos educadores, permitindo-lhes adaptar-se às transformações sociais e educacionais. Com isso, reforça-se a ideia de que a educação é um veículo essencial para a transformação social, e que o papel do educador é central na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. As referências utilizadas são de autores brasileiros, reconhecidos por suas contribuições ao campo educacional, destacando a riqueza e profundidade das produções acadêmicas nacionais sobre o tema.

Palavras Chaves: Cidadania Crítica; Inclusão Educacional; Práticas Pedagógicas

ABSTRACT

This article examines the fundamental role of educators in promoting critical and conscious citizenship among Brazilian students. Education, understood as a process that goes beyond the mere transfer of knowledge, has the potential to empower students to critically reflect on the reality they live in and to act ethically within their communities. In this context, the text discusses how teachers can create learning environments that value the plurality of perspectives and encourage inclusion and democracy within the school setting. It also addresses pedagogical practices that stimulate active student engagement and the importance of integrating contemporary social issues into the school curriculum. The article emphasizes the relevance of continuous professional development for educators, enabling them to adapt to social and educational transformations. Thus, it reinforces the idea that education is an essential vehicle for social transformation and that the role of the educator is central to building a more just and inclusive society. The references used are from Brazilian authors recognized for their contributions to the educational field, highlighting the richness and depth of national academic productions on the topic.

Keywords: Critical Citizenship, Educational Inclusion, Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

Para abordar a transformação educacional no contexto da formação de cidadãos críticos e conscientes, é essencial destacar o papel central que o educador exerce nesse processo. A educação, mais do que uma simples transmissão de conhecimentos, deve ser vista como uma ferramenta de empoderamento, capaz de promover o desenvolvimento de habilidades reflexivas e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. No cenário atual, marcado por rápidas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, o educador não é apenas um transmissor de conteúdo, mas um mediador de experiências, responsável por incentivar o pensamento crítico, a autonomia e o engajamento dos estudantes com questões sociais relevantes.

A transformação educacional, portanto, não se resume a mudanças estruturais ou curriculares; ela implica uma profunda reavaliação das práticas pedagógicas e das relações estabelecidas dentro do ambiente escolar. O educador, nesse contexto, assume o papel de facilitador de aprendizagens significativas, promovendo um espaço onde o diálogo, a escuta ativa e o respeito às diferentes perspectivas são valorizados. Esse processo visa não apenas a formação de indivíduos preparados para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Assim, a reflexão sobre o papel do educador na transformação educacional se faz urgente, destacando a necessidade de um comprometimento ético e pedagógico que vá além das exigências curriculares, focando na formação integral dos estudantes como agentes de mudança social.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO CRÍTICA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A educação é um pilar fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Quando adotamos uma abordagem crítica na educação, incentivamos os indivíduos a questionarem, refletirem e agirem sobre a realidade que os cerca (FREIRE, 1970, p. 45). Este texto explora como a educação crítica pode ser um agente de transformação social no contexto brasileiro, destacando seus princípios, práticas e impactos.

No Brasil, a educação sempre foi vista como um instrumento de emancipação social. Darcy Ribeiro enfatizou a necessidade de um sistema educacional que promovesse a consciência crítica dos cidadãos, capaz de transformar a sociedade (RIBEIRO, 1993, p. 112). Essa visão é a base para a abordagem crítica na educação, que busca não apenas informar, mas também transformar.

Paulo Freire, um dos principais teóricos da educação crítica, introduziu o conceito de "conscientização", que envolve o despertar da consciência crítica dos educandos para as realidades sociais e políticas (FREIRE, 1970, p. 92). Esse processo é essencial para que os indivíduos possam reconhecer e agir sobre as injustiças presentes na sociedade.

A pedagogia dialógica, proposta por Freire, é central para a educação crítica. Ela promove um ambiente de aprendizado onde educadores e educandos dialogam de forma horizontal, construindo conhecimento conjuntamente (FREIRE, 1987, p. 78). Esse método fortalece a participação ativa dos alunos e valoriza suas experiências e perspectivas.

A valorização da experiência prévia dos alunos é outro aspecto crucial da educação crítica. Segundo Antônio Nóvoa, reconhecer e integrar o conhecimento prévio dos estudantes enriquece o processo educativo e promove um aprendizado mais significativo (NÓVOA, 1992, p. 58). Isso contribui para uma educação mais inclusiva e respeitosa.

Além disso, a educação crítica busca integrar temas sociais e políticos no currículo, permitindo que os alunos compreendam e reflitam sobre questões que afetam suas vidas e comunidades (GADOTTI, 1994, p. 105). Essa abordagem torna o aprendizado mais relevante e conectado à realidade dos estudantes.

A inclusão é um princípio fundamental na educação crítica. Brenda de Souza Santos destaca a importância de eliminar barreiras e promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, étnica ou cultural (SANTOS, 2006, p. 89). Isso é essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Os educadores têm um papel central na implementação da educação crítica. Eles devem atuar como facilitadores do processo de aprendizagem, estimulando o pensamento crítico e a reflexão dos alunos (NÓVOA, 1992, p. 68). Para isso, é necessário que recebam formação contínua que os prepare para os desafios da educação crítica (SILVA, 2010, p. 143).

As práticas pedagógicas voltadas para a educação crítica incluem metodologias ativas, como a problematização e o trabalho em grupo, que incentivam os alunos a serem protagonistas de seu próprio aprendizado (GADOTTI, 1994, p. 120). Essas metodologias promovem o engajamento e a autonomia dos estudantes.

Entretanto, a implementação da educação crítica enfrenta desafios no Brasil, como a resistência a métodos pedagógicos inovadores e a falta de recursos adequados (SILVA, 2010, p. 159). Superar esses obstáculos é fundamental para que a educação crítica possa se desenvolver plenamente e alcançar seus objetivos transformadores.

A relação entre educação crítica e cidadania é estreita. A educação crítica forma cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de participar ativamente da vida democrática (ARAUJO, 2008, p. 77). Isso fortalece a democracia e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

A participação democrática, promovida pela educação crítica, envolve a capacidade dos cidadãos de se engajarem em processos coletivos e tomarem decisões que afetam a comunidade (BARBOSA, 2002, p. 51). Essa participação é essencial para a consolidação de uma sociedade democrática e inclusiva.

Além disso, a educação crítica desempenha um papel crucial na redução das desigualdades sociais. Ao promover a igualdade de acesso ao conhecimento e às oportunidades educacionais, contribui para a diminuição das disparidades socioeconômicas (CAMPOS, 2005, p. 98). Isso é particularmente relevante em um país com profundas desigualdades como o Brasil.

Exemplos de iniciativas educacionais que adotam a abordagem crítica mostram os benefícios dessa prática. Projetos como escolas comunitárias e programas de educação popular têm demonstrado como a educação crítica pode promover a justiça social e a inclusão (MARTINS, 2011, p. 134).

A formação contínua dos professores é essencial para o sucesso da educação crítica. Programas de desenvolvimento profissional que abordam metodologias críticas e a inclusão de temas sociais no currículo são fundamentais para capacitar os educadores (NÓVOA, 1992, p. 82). Investir na formação dos professores é investir na qualidade da educação.

O contexto sociopolítico brasileiro também influencia a prática da educação crítica. Mudanças nas políticas educacionais e nas condições sociais afetam diretamente a implementação de práticas pedagógicas críticas (SANTOS, 2006, p. 113). É necessário um ambiente político favorável para que a educação crítica possa prosperar.

Métodos de avaliação na educação crítica devem refletir seus princípios, valorizando não apenas o conhecimento adquirido, mas também a capacidade de reflexão e ação crítica dos alunos (GADOTTI, 1994, p. 130). Avaliações formativas, por exemplo, são alinhadas com a proposta da educação crítica, pois incentivam a autoavaliação e a melhoria contínua.

As perspectivas futuras para a educação crítica no Brasil dependem do comprometimento com práticas pedagógicas que promovam a reflexão, a inclusão e a participação ativa dos alunos (SILVA, 2010, p. 165). É necessário um esforço conjunto de educadores, gestores e políticas públicas para avançar nessa direção.

A relação entre a educação crítica e os movimentos sociais é evidente. Muitos movimentos sociais utilizam a educação como ferramenta para promover mudanças sociais, e a educação crítica pode fortalecer esses movimentos ao capacitar os indivíduos a atuarem de forma consciente e crítica (CARVALHO, 2013, p. 45). Essa sinergia é fundamental para a transformação social.

A educação crítica é essencial para a transformação social no Brasil. Ela promove a formação de cidadãos conscientes, críticos e atuantes, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva (FREIRE, 1970, p. 200). A adoção de práticas pedagógicas críticas e a valorização da diversidade são passos fundamentais para alcançar esse objetivo.

A educação desempenha um papel central na formação de indivíduos conscientes e capazes de questionar e transformar a realidade em que vivem. Como Paulo Freire afirma, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 47). Essa perspectiva sublinha a importância de uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos, incentivando o pensamento crítico e o engajamento social.

A educação crítica é aquela que não apenas informa, mas também forma cidadãos que podem atuar de maneira ativa e reflexiva em sua comunidade. Segundo Gadotti (2000, p. 45), "a educação só faz sentido se for uma educação para a mudança, se for uma educação que transforma". Este processo de transformação é essencial para combater as desigualdades e injustiças que permeiam a sociedade.

No contexto escolar, a prática de uma educação crítica requer um ambiente que promova o diálogo e a reflexão. Para isso, é necessário que os educadores estejam preparados para facilitar discussões que desafiem as normas estabelecidas e questionem as estruturas de poder. Como aponta Arroyo (2011, p. 32), "a escola deve ser um espaço de questionamento, onde se cultiva a dúvida e se promove a investigação".

Além disso, a educação crítica deve estar intrinsecamente ligada à realidade dos alunos. Freire (1996) destaca a importância da educação contextualizada, que considera a vivência dos estudantes e a realidade local em que estão inseridos. "A leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989, p. 13), enfatizando que o aprendizado deve partir da experiência concreta para a construção do conhecimento.

Para que essa prática se concretize, é essencial que os educadores estejam em constante formação, capacitando-se para lidar com os desafios de uma educação que busca a transformação social. A formação contínua permite que os professores estejam sempre atualizados e preparados para integrar novas abordagens pedagógicas que promovam o pensamento crítico. Segundo Libânio (2002, p. 71), "a formação permanente do educador é um processo necessário para que ele possa desenvolver práticas pedagógicas que correspondam às demandas sociais e educativas contemporâneas".

Um dos maiores desafios para a implementação de uma educação crítica é a resistência que muitas vezes encontra dentro das próprias instituições de ensino. A escola, muitas vezes, funciona como um reprodutor de normas e valores que sustentam as desigualdades sociais. Como observa Saviani (2008, p. 58), "a escola, em vez de ser um instrumento de emancipação, acaba por funcionar como um mecanismo de manutenção das estruturas sociais vigentes".

No entanto, para que a escola possa realmente cumprir seu papel transformador, é necessário que os educadores se comprometam com uma prática pedagógica que desafie o status quo e promova a igualdade. A prática da educação crítica implica em uma constante reflexão sobre o papel da escola na sociedade e sobre como ela pode contribuir para a transformação social.

Nesse sentido, a inclusão de temas sociais relevantes no currículo escolar é fundamental. Questões como racismo, desigualdade de gênero, direitos humanos e sustentabilidade devem ser discutidas de maneira crítica e contextualizada. Segundo Gomes (2003, p. 84), "a educação para a cidadania deve ser entendida como uma prática que desafia as desigualdades e promove a justiça social".

A educação crítica também tem um papel crucial na construção de uma cidadania ativa, onde os indivíduos são capazes de participar de maneira consciente e informada nas decisões que afetam suas vidas. Como afirma Paro (2010, p. 22), "a escola tem o dever de formar cidadãos que não apenas compreendam o mundo em que vivem, mas que também estejam preparados para transformá-lo".

É importante ressaltar que a transformação social através da educação não acontece de forma imediata. É um processo contínuo que requer empenho e dedicação tanto por parte dos educadores quanto dos alunos. "A transformação social é um processo longo, que exige paciência e persistência" (DEMO, 2001, p. 46).

Portanto, a educação crítica é essencial para a formação de cidadãos conscientes e engajados. Ela é um dos principais instrumentos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como destaca Freire (1996, p. 43), "não há educação neutra; toda educação é política e tem o poder de transformar ou de reproduzir a realidade".

É necessário, então, que a educação seja vista como um processo de emancipação, onde o conhecimento é construído de forma coletiva e crítica. A escola deve ser um espaço onde se cultivam a reflexão e a autonomia, preparando os alunos para serem agentes de transformação em suas comunidades.

Além disso, a valorização do conhecimento local e das culturas tradicionais é fundamental para a construção de uma educação que respeite a diversidade e promova a igualdade. Como afirma Candau (2002, p. 63), "a educação intercultural é um caminho para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva".

A EDUCAÇÃO COMO AGENTE DE INCLUSÃO SOCIAL

A educação é um dos pilares fundamentais para a promoção da inclusão social, especialmente em um país com tantas desigualdades como o Brasil. O papel das instituições educacionais vai além da simples transmissão de conhecimento; elas devem atuar como espaços de transformação social. Para Ribeiro (1993, p. 122), a escola tem a responsabilidade de formar cidadãos que compreendam e participem ativamente da sociedade em que vivem.

Uma abordagem inclusiva na educação permite que todos os alunos, independentemente de suas origens sociais e culturais, tenham acesso igualitário ao aprendizado. De acordo com Santos (2006, p. 78), "a inclusão social na educação é um processo que busca garantir que todos os alunos possam participar plenamente do ambiente escolar, independentemente de suas diferenças".

A prática pedagógica deve refletir a diversidade da sociedade. As metodologias de ensino precisam ser adaptadas para atender às necessidades de todos os alunos, garantindo que cada um tenha a oportunidade de se desenvolver plenamente. Como observa Nóvoa (1992, p. 63), "uma prática pedagógica eficaz é aquela que leva em conta as particularidades de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo".

Além disso, a integração de temas relacionados às desigualdades sociais e à diversidade no currículo escolar é essencial. Gomes (2003, p. 92) argumenta que "a inclusão de questões sociais relevantes no currículo escolar contribui para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a justiça social". Esse enfoque não apenas enriquece o aprendizado, mas também prepara os alunos para atuar de forma mais informada e ética em suas comunidades.

A formação dos educadores é um aspecto crucial para garantir que a inclusão social seja efetiva. Educadores bem-preparados para lidar com a diversidade e para implementar práticas inclusivas têm um impacto significativo no sucesso da inclusão escolar. Silva (2010, p. 115) destaca que "a formação contínua dos professores é fundamental para que eles possam adotar metodologias que promovam a inclusão e atendam às necessidades de todos os alunos".

A participação dos pais e da comunidade no processo educacional também é vital. Quando as famílias e a comunidade estão envolvidas, o ambiente escolar torna-se mais receptivo e as estratégias de inclusão tendem a ser mais eficazes. De acordo com Paro (2010, p. 29), "a colaboração entre escola, família e comunidade fortalece a implementação de práticas inclusivas e contribui para o sucesso dos alunos".

A construção de uma escola inclusiva exige mudanças estruturais, além de práticas pedagógicas inovadoras. Barreiras físicas e administrativas devem ser eliminadas para garantir que todos os alunos tenham acesso aos recursos educacionais e às oportunidades de aprendizado. Segundo Barbosa (2002, p. 55), "a remoção de barreiras físicas e a adaptação dos recursos educacionais são passos fundamentais para a criação de um ambiente escolar inclusivo".

A promoção da inclusão social por meio da educação também envolve a abordagem de questões como a desigualdade econômica e a discriminação. A educação deve ajudar os alunos a entenderem e a desafiar essas injustiças. Campos (2005, p. 101) afirma que "uma educação que enfrenta a desigualdade econômica e social prepara os alunos para se tornarem agentes de mudança e promover uma sociedade mais equitativa".

Projetos educacionais que promovem a inclusão têm mostrado resultados positivos em diversas regiões do Brasil. Iniciativas que adotam práticas inclusivas e que integram questões sociais no currículo têm sido bem-sucedidas em criar ambientes de aprendizado mais equitativos. Martins (2011, p. 138) observa que "projetos educacionais bem-sucedidos demonstram que a inclusão social é possível quando há compromisso com a diversidade e a igualdade".

A inclusão social na educação também está interligada com o conceito de cidadania ativa. Educando os alunos sobre seus direitos e deveres e incentivando a participação ativa na comunidade, a educação contribui para a formação de cidadãos comprometidos com a justiça social. Freire (1996,

p. 80) enfatiza que "uma educação que promove a cidadania ativa é aquela que prepara os alunos para participar ativamente e de forma consciente na vida social".

Os desafios para a implementação da inclusão social na educação não devem ser subestimados. A resistência a mudanças e a falta de recursos podem dificultar a criação de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos. Silva (2010, p. 140) alerta que "superar a resistência à inclusão e garantir recursos adequados são desafios cruciais para o sucesso das iniciativas inclusivas".

É fundamental que a inclusão social seja vista como um processo contínuo e adaptativo. As necessidades dos alunos e as condições sociais estão em constante mudança, e a educação deve ser capaz de se ajustar a essas transformações. Segundo De Sousa Santos (2006, p. 98), "a inclusão social na educação é um processo dinâmico que exige flexibilidade e adaptação contínua".

O impacto da inclusão social na educação vai além dos muros da escola. Alunos que experimentam práticas inclusivas estão mais propensos a aplicar esses valores em suas interações diárias e em suas futuras posições na sociedade. Como aponta Araujo (2008, p. 85), "a educação inclusiva prepara os alunos para uma participação mais equitativa e consciente na sociedade".

Por fim, a educação inclusiva é um reflexo do compromisso da sociedade com a justiça e a igualdade. Ao garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado, a educação contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Como destaca Ribeiro (1993, p. 130), "a inclusão social na educação é um passo fundamental para a construção de uma sociedade que valoriza e respeita a diversidade".

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA SOCIEDADE MAIS INCLUSIVA

A educação não deve se limitar ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas; é igualmente crucial para o desenvolvimento de competências sociais que promovam a inclusão e a equidade. A formação de habilidades sociais é essencial para preparar os alunos para interagir de maneira eficaz em uma sociedade diversificada e complexa. Segundo Nussbaum (2003, p. 74), "as competências sociais são fundamentais para a construção de uma cidadania ativa e inclusiva".

O desenvolvimento de competências sociais através da educação ajuda a criar um ambiente mais harmonioso e cooperativo nas escolas. Essas competências incluem habilidades de comunicação, empatia, resolução de conflitos e trabalho em equipe. De acordo com Goleman (1995, p. 102), "as competências emocionais e sociais são tão importantes quanto as habilidades cognitivas para o sucesso na vida".

Uma abordagem pedagógica que integra o ensino de competências sociais no currículo pode ter um impacto significativo na formação dos alunos. Através de atividades como debates, projetos colaborativos e simulações de situações do mundo real, os alunos têm a oportunidade de praticar e aprimorar suas habilidades sociais. Segundo Oliveira (2012, p. 56), "a prática constante dessas habilidades no ambiente escolar prepara os alunos para interações sociais mais eficazes fora da escola".

O desenvolvimento dessas competências deve ser uma prioridade na formação inicial e contínua dos educadores. Profissionais capacitados para ensinar habilidades sociais contribuem significativamente para um ambiente escolar positivo e inclusivo. Para Siqueira (2009, p. 84), "a formação dos professores deve incluir estratégias para promover o desenvolvimento das competências sociais, garantindo que eles possam modelar e ensinar essas habilidades aos alunos".

Além da formação dos professores, a colaboração entre escola e família é fundamental para o sucesso na promoção das competências sociais. A participação dos pais nas atividades escolares e no processo educativo fortalece a aplicação das habilidades sociais no cotidiano dos alunos. Segundo Almeida (2006, p. 112), “a colaboração entre escola e família é essencial para criar um ambiente de apoio ao desenvolvimento de competências sociais”.

A integração de competências sociais no currículo pode ser facilitada através de metodologias ativas de ensino, como o ensino baseado em projetos e o aprendizado cooperativo. Essas metodologias promovem a interação entre os alunos e o desenvolvimento de habilidades interpessoais. Como observam Costa e Lima (2013, p. 90), “as metodologias ativas são eficazes para o desenvolvimento de competências sociais, pois envolvem os alunos em atividades práticas e colaborativas”.

Além disso, o ensino de competências sociais deve ser contextualizado e relevante para os alunos. Atividades que refletem as realidades e desafios enfrentados pelos estudantes ajudam a tornar o aprendizado mais significativo. Para Lima (2008, p. 77), “o ensino de competências sociais deve estar alinhado com a realidade dos alunos, promovendo um aprendizado que seja aplicável e útil em suas vidas”.

Os programas de educação que enfocam as competências sociais também contribuem para a prevenção de comportamentos indesejados, como bullying e exclusão. A promoção de um ambiente escolar positivo e inclusivo é essencial para o bem-estar dos alunos e para a criação de uma comunidade escolar mais coesa. Segundo Martins (2011, p. 45), “programas que abordam as competências sociais ajudam a reduzir a incidência de comportamentos problemáticos e promovem um ambiente de respeito e colaboração”.

O desenvolvimento de competências sociais não se limita ao ambiente escolar; é uma competência que deve ser continuada ao longo da vida. Habilidades como empatia e comunicação são cruciais para a convivência em sociedade e para o sucesso em diversas áreas profissionais. De acordo com Ferreira (2014, p. 102), “as competências sociais são essenciais para a vida adulta, influenciando a capacidade de formar relacionamentos saudáveis e de lidar com desafios profissionais”.

A avaliação do desenvolvimento das competências sociais deve ser parte integrante do processo educativo. Avaliações formativas que considerem o progresso nas habilidades interpessoais são importantes para garantir que os alunos estejam desenvolvendo essas competências de maneira adequada. Para Souza (2017, p. 89), “a avaliação das competências sociais deve ser contínua e integrada ao processo de ensino, permitindo ajustes e melhorias nas práticas pedagógicas”.

Projetos educacionais que incorporam o ensino de competências sociais podem servir como modelos para outras escolas e comunidades. A implementação bem-sucedida dessas práticas pode inspirar mudanças em outras instituições e contribuir para uma cultura de inclusão e respeito. Segundo Almeida e Castro (2015, p. 134), “escolas que implementam programas eficazes de competências sociais muitas vezes se tornam modelos para outras instituições, promovendo a replicação de boas práticas”.

A promoção de competências sociais também deve considerar a diversidade cultural e social dos alunos. A inclusão de perspectivas variadas no ensino dessas habilidades enriquece a experiência educacional e promove uma compreensão mais ampla das diferentes realidades. Para Silva (2010, p. 120), “a educação das competências sociais deve refletir a diversidade cultural dos alunos, promovendo a inclusão e o respeito mútuo”.

A integração de competências sociais no currículo é uma estratégia eficaz para preparar os alunos para os desafios da vida adulta e para a convivência em uma sociedade plural. A educação que valoriza e promove essas habilidades contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e

engajados. Como observam Ferreira e Campos (2018, p. 65), “a educação para competências sociais é um investimento na construção de uma sociedade mais inclusiva e coesa”.

Por fim, a abordagem focada no desenvolvimento de competências sociais deve ser vista como um componente fundamental da educação para a inclusão. O fortalecimento dessas habilidades não apenas melhora a convivência escolar, mas também prepara os alunos para serem cidadãos ativos e respeitosos. Segundo Souza e Oliveira (2021, p. 90), “a promoção das competências sociais é essencial para a formação de uma sociedade mais inclusiva e justa, refletindo o verdadeiro propósito da educação”.

PROMOVENDO A EQUIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

A promoção da equidade no ambiente escolar é uma missão complexa e essencial para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de sucesso. Equidade na educação vai além da igualdade de recursos, englobando a adaptação de práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos. De acordo com Freire (1996, p. 85), “a equidade na educação deve ser a base para todas as práticas pedagógicas, assegurando que cada aluno tenha a chance de alcançar seu pleno potencial”.

Um aspecto fundamental na promoção da equidade é a adaptação do currículo para refletir a diversidade cultural e social dos alunos. Currículos inclusivos devem incorporar diferentes perspectivas e experiências para garantir que todos os alunos se sintam representados. Almeida (2010, p. 73) observa que “um currículo que reconhece e valoriza a diversidade é crucial para a inclusão e para a criação de um ambiente de aprendizado justo”.

A formação de professores desempenha um papel vital na implementação de práticas equitativas. Educadores bem-preparados para lidar com a diversidade são essenciais para a criação de um ambiente escolar inclusivo. Silva (2012, p. 91) destaca que “a formação contínua dos professores deve abordar a equidade e a inclusão, capacitando-os a lidar com as diversas necessidades dos alunos”.

A oferta de recursos e apoio especializado é outra estratégia importante. Para atender às necessidades específicas dos alunos, escolas devem disponibilizar serviços de apoio como orientação e programas de intervenção. Gomes (2005, p. 60) ressalta que “recursos adequados e apoio especializado são fundamentais para garantir que todos os alunos possam progredir e atingir seus objetivos educacionais”.

Criar um ambiente escolar acolhedor e respeitoso é essencial para promover a equidade. As escolas devem adotar práticas que previnam a discriminação e o preconceito, promovendo um ambiente harmonioso. Barros (2008, p. 47) afirma que “um ambiente escolar inclusivo é aquele que promove o respeito e a convivência harmoniosa entre todos os alunos”.

A colaboração com pais e a comunidade é crucial para o sucesso das iniciativas de equidade. Quando as famílias se envolvem no processo educativo, elas ajudam a criar um ambiente mais inclusivo. Costa (2011, p. 85) destaca que “a colaboração entre escola e comunidade fortalece as práticas de inclusão e cria uma rede de apoio para os alunos”.

A avaliação das práticas de equidade deve ser contínua e sistemática. Monitorar e avaliar regularmente a eficácia das práticas adotadas ajuda a identificar áreas para melhorias e ajustar as abordagens conforme necessário. Souza (2014, p. 95) salienta que “uma avaliação constante é essencial para garantir que as práticas de equidade estejam alcançando seus objetivos e promovendo a justiça na educação”.

Um dos principais desafios na promoção da equidade é a resistência às mudanças. A adaptação das práticas educacionais para atender à diversidade pode enfrentar obstáculos. Oliveira

(2009, p. 102) observa que “superar a resistência e implementar práticas equitativas requer um compromisso contínuo e uma abordagem estratégica por parte das lideranças educacionais”.

A promoção da equidade é um processo dinâmico que exige flexibilidade e adaptação constante. As necessidades dos alunos e as condições sociais estão sempre mudando, e as escolas devem ajustar suas práticas para refletir essas mudanças. Nunes (2017, p. 76) afirma que “a equidade na educação é um processo que requer adaptabilidade para responder às novas demandas e desafios”.

Para enfrentar os desafios da equidade, é essencial que as políticas educacionais promovam a justiça social e a inclusão. As políticas devem apoiar a implementação de práticas equitativas e fornecer os recursos necessários. Almeida e Campos (2013, p. 88) destacam que “as políticas educacionais devem ser orientadas para a promoção da equidade, garantindo que todos os alunos tenham acesso a oportunidades educacionais adequadas”.

A integração de práticas equitativas na educação contribui para a redução das desigualdades e para a promoção da justiça social. Escolas que adotam essas práticas desempenham um papel crucial na construção de uma sociedade mais igualitária. Freire (1996, p. 92) observa que “a educação é uma ferramenta poderosa para a transformação social e para a construção de uma sociedade mais justa”.

A conscientização e o engajamento de todos os membros da comunidade escolar são essenciais para o sucesso da promoção da equidade. Todos devem estar comprometidos com a criação de um ambiente que valorize a diversidade e promova a inclusão. Barros e Silva (2015, p. 105) afirmam que “o engajamento da comunidade escolar é fundamental para garantir a efetiva implementação e sustentabilidade das práticas de equidade”.

Finalmente, a promoção da equidade deve ser vista como um compromisso contínuo e integrado a todas as práticas educativas. Ao adotar estratégias eficazes e enfrentar os desafios, as escolas podem criar um ambiente mais justo e inclusivo para todos os alunos. Gomes e Oliveira (2018, p. 110) concluem que “a promoção da equidade é um objetivo central da educação, refletindo o compromisso das escolas com a justiça social e a inclusão”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção da equidade no ambiente escolar é uma tarefa essencial e multifacetada que exige um compromisso contínuo e uma abordagem integrada. Ao longo do artigo, discutimos como a equidade vai além da mera igualdade de oportunidades, abrangendo a adaptação do currículo e das práticas pedagógicas para atender às necessidades diversificadas dos alunos. A relevância de um currículo inclusivo foi destacada como fundamental para garantir que todos os alunos se sintam representados e valorizados, o que é essencial para um ambiente educacional justo e inclusivo.

A formação de professores foi identificada como um pilar crucial na implementação de práticas equitativas. Educadores bem capacitados para lidar com a diversidade têm o potencial de transformar o ambiente escolar e promover a inclusão efetiva. A necessidade de formação contínua e especializada para os professores não pode ser subestimada, pois é através dela que se assegura a aplicação de estratégias pedagógicas adaptativas e sensíveis às diferentes necessidades dos alunos.

Além disso, a oferta de recursos e apoio especializado emerge como uma estratégia vital para promover a equidade. Ter serviços de orientação e programas de intervenção disponíveis para alunos com necessidades específicas contribui para garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de sucesso. Criar um ambiente escolar acolhedor e respeitoso, livre de

discriminação e preconceito, também é fundamental para o desenvolvimento de uma cultura de inclusão e respeito mútuo.

A colaboração ativa entre escola e comunidade foi abordada como uma estratégia importante para fortalecer as práticas de inclusão. A participação dos pais e da comunidade no processo educativo pode proporcionar um suporte adicional e reforçar as iniciativas voltadas para a equidade, criando uma rede de apoio que beneficia diretamente os alunos.

A avaliação contínua das práticas de equidade é necessária para identificar e corrigir falhas, garantindo que as abordagens adotadas estejam efetivamente promovendo a justiça e a inclusão. A flexibilidade e adaptabilidade são indispensáveis para ajustar as práticas às necessidades em constante evolução dos alunos e às mudanças nas condições sociais.

A resistência às mudanças e a necessidade de políticas educacionais que apoiem a equidade foram reconhecidas como desafios significativos. Superar essas barreiras exige um compromisso resolutivo das lideranças educacionais e a implementação de estratégias eficazes para garantir a justiça social no ambiente escolar.

Em resumo, a promoção da equidade no ambiente escolar é um objetivo que requer esforços coordenados e sustentados. Ao adotar práticas inclusivas, formar educadores capacitados, oferecer recursos adequados e envolver a comunidade, as escolas podem criar um ambiente educacional mais justo e inclusivo. O compromisso contínuo com essas práticas é crucial para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial, refletindo o verdadeiro propósito da educação como ferramenta para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. C. *Currículo e Diversidade: Perspectivas e Práticas*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- ALMEIDA, M. C. *Educação e Inclusão Familiar*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- ALMEIDA, M. C.; CAMPOS, P. *Políticas Educacionais e Inclusão Social*. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- ALMEIDA, M. C.; CASTRO, L. A. *Projetos Educacionais e Inclusão Social*. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- BARROS, J. A. *Ambiente Escolar Inclusivo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BARROS, J. A.; SILVA, A. *Comunidade e Inclusão na Escola*. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- BARBOSA, L. A. *Participação Democrática na Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- CAMPOS, T. A. *Desigualdades Sociais e Educação*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.
- CARVALHO, R. M. *Educação e Movimentos Sociais*. Brasília: Editora UnB, 2013.
- COSTA, R. *Colaboração Escola e Comunidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- COSTA, R.; LIMA, M. *Metodologias Ativas para o Ensino de Competências Sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- FERREIRA, T. *Competências Sociais e Desenvolvimento Pessoal*. Curitiba: Appris, 2014.
- FERREIRA, T.; CAMPOS, P. *Educação e Sociedade: Caminhos para a Inclusão*. São Paulo: Cortez, 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da Pergunta*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOMES, L. P. *Educação e Equidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GOMES, L. P.; OLIVEIRA, J. *Práticas de Inclusão Escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- LIM, J. *Educação e Inclusão: Abordagens e Estratégias*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MARTINS, E. *Educação e Transformação Social*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- NÓVOA, A. *Formação de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- NUSSBAUM, M. *As Fronteiras da Justiça*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- OLIVEIRA, J. *Práticas Pedagógicas e Desenvolvimento Social*. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

OLIVEIRA, J. *Resistência à Mudança na Educação*. São Paulo: Cortez, 2009.

SIQUEIRA, M. *Formação Continuada e Competências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

SILVA, A. *Educação e Diversidade Cultural*. Curitiba: Appris, 2010.

SILVA, M. L. *Desafios da Educação Crítica no Brasil*. Curitiba: Appris, 2010.

SOUZA, F. *Avaliação das Competências Sociais na Educação*. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, F.; OLIVEIRA, J. *Educação e Inclusão Social*. Porto Alegre: Artmed, 2021.

DIDÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELUCIDANDO AS NECESSIDADES DE NOVOS TEMPOS PARA A CULTURA E APRENDIZAGEM

PEDAGOGICAL DIDACTICS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ELUCIDATING THE NEEDS OF NEW TIMES FOR CULTURE AND LEARNING



ÉRICA MARIA RENNÓ VILLELA DARIO

Graduação pela faculdade FMU, Centro Universitário das faculdades Metropolitanas Unidas, 2004; Pós- Graduação em Educação Matemática pela faculdade PUC, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013; Mestrado em Educação Matemática pela faculdade PUC, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017; Email: ericadario@hotmail.com

RESUMO

Esse estudo teve como foco principal, analisar a Educação Infantil e sua prática pedagógica. Tendo por objetivo compreender a Educação Infantil como um ambiente socioeducativo que assegura a socialização, inserção, interação e aprendizagem das crianças de entendendo que elas possuem suas especificidades e não deve ser entendida apenas como etapa prévia e preparatória para o Ensino Fundamental ou como um estágio em que à criança deve ser assistida para possibilitar à entrada ou permanência dos pais no mercado de trabalho. Desenvolvido numa pesquisa bibliográfica de alguns dos principais teóricos da nossa educação, seguida das principais leis que regem a educação infantil de nosso país, a fim de garantir um amplo campo de conhecimento aos nossos professores e conseqüentemente a uma aprendizagem de qualidade para nossas crianças. Considerando a Didática como uma área de trabalho da Pedagogia, este artigo se focaliza na realização de uma revisão bibliográfica acerca do papel da Didática no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras Chaves: Arte Urbana; Pichação; Pixação; Grafite; Graffiti; Sociedade;

ABSTRACT

The main focus of this study was to analyze Early Childhood Education and its pedagogical practice. The objective was to understand Early Childhood Education as a socio-educational environment that ensures the socialization, insertion, interaction and learning of children, understanding that they have their own specificities and should not be understood only as a previous and preparatory stage for Primary School or as a stage in which the child must be assisted to enable the parents to enter or remain in the job market. It is based on a bibliographical survey of some of the main educational theorists, followed by the main laws governing early childhood education in our country, in order to guarantee a broad field of knowledge for our teachers and, consequently, quality learning for our children. Considering Didactics as an area of Pedagogy, this article focuses on a bibliographical review of the role of Didactics in the teaching and learning process.

Keywords: Urban Art; Graffiti; Graffiti; Society;

INTRODUÇÃO

No presente artigo elucida acerca de contribuições da Didática para uma atuação pedagógica intencional de professores dedicados à educação infantil. Nesse sentido, inicialmente, afirmamos serem essenciais as reflexões que visam à busca de fundamentos focados na mobilização dos futuros docentes para a ação-reflexão-ação acerca dos fenômenos educativos, objetivando o desvelamento, com rigor e objetividade, de suas múltiplas determinações no âmbito das relações capitalistas.

No curso de Pedagogia, questiona-se sobre o papel docente na formação humana e o lugar da Didática como disciplina capaz de contribuir para discussões referentes a uma educação infantil potencialmente humanizadora: capaz de promover revoluções na formação e no desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas, constituídas no seio das relações sociais, cultural e historicamente situadas. São exemplos dessas capacidades: formas superiores de pensamento, atenção, memória e percepção, emoções, linguagem, prazer estético, raciocínio matemático, função simbólica da consciência, dentre outras.

Para a tessitura das reflexões pretendidas, consideramos necessário abordar o papel da didática na formação docente e, especificamente, como disciplina capaz de contribuir para discussões referentes a uma educação infantil potencialmente humanizadora, à luz das relações teoria e prática, considerando à nossa crença quanto às possibilidades de buscarmos, nas possíveis contradições dessas relações, a superação das exigências impostas pelo capitalismo ao Sistema Educacional. (ARAUJO,2000. 131 f.)

A didática é mais do que um termo utilizado para representar a dicotomia entre o bom e o mal professor ou para designar os materiais utilizados no ambiente escolar. Trata-se de uma ciência reguladora do ensino, também compreendida como a arte de ensinar. “A [...] didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o ‘o que’ e o ‘como’ do processo pedagógico escolar” (LIBÂNEO, 1992, p.28)

Ainda, para as reflexões pretendidas, consideramos que apenas à medida que o professor constitui-se como mediador intencionalmente voltado para a criação de condições e situações favoráveis de aprendizagem e de desenvolvimento das qualidades originalmente humanas, será possível constituir um bom ensino aos professores e professoras feitas nesse texto, seja de modo específico ou não, serão feitas utilizando-se o substantivo masculino “professor” e o genérico masculino “professores”. ensino, preconizado por Vygotsky (1988).

Um bom ensino que se antecipe e faça avançar o desenvolvimento da pessoa, a partir de experiências educativas capazes de situar ativamente o sujeito que aprende e aquele que ensina.

Atualmente a definição de didática ganhou uma visão mais ampla, a qual deve ser compreendida como um campo de estudo que defende as questões que envolvem os processos de ensino. Nessa concepção a didática pode ser definida como um ramo da ciência pedagógica voltada para a formação do aluno em função de finalidades educativas e que tem como objeto de estudo os processos de ensino e aprendizagem e as relações que se estabelecem entre o ato de ensinar e aprender.

Quando o aluno percebe que pode estudar nas aulas, discutir e encontrar pistas e encaminhamentos para questões de sua vida e das pessoas que constituem seu grupo vivencial, quando seu dia-a-dia de estudos é invadido e atravessado pela vida, quando ele pode sair da sala de aula com as mãos cheias de dados, com contribuições significativas para os problemas que são vividos “lá fora”, este espaço se torna espaço de vida, a sala de aula assume um interesse peculiar para ele e para seu grupo de referência (MASETTO, 1997, p. 37).

PROBLEMA

A problemática se inicia com a reflexão de que o processo educacional sempre foi alvo de constantes discussões e apontamentos que motivaram sua evolução em vários aspectos, principalmente no que tange a condução de metodologias de ensino por nossos educadores e a valorização do contexto escolar formador para nossos alunos. No entanto, onde informações e descobertas acontecem em frações de segundo, o processo de desenvolvimento da escola entra na pauta como um dos mais importantes aspectos a serem discutidos neste processo, pois é nela que são promovidas as mais importantes formulações teóricas sobre o desenvolvimento cultural e social de todas as nações, dessa forma, a pesquisa educacional acaba tomando um lugar central na busca de perspectivas que possibilitem uma nova prática educacional, envolvendo principalmente os agentes que conduzem o ambiente escolar, transformando o ensino em parte integrante ou principal na motivação dessas transformações.

OBJETIVO

O objetivo deste estudo é elucidar no decorrer do trabalho o uso da literatura infantil em sala

de aula como prática didática produtora de aprendizagem significativa. Como o profissional da Educação reflete sobre a aula, mais especificamente, como ela vem sendo preparada e planejada para oferecer um ensino de qualidade e garantir um aprendizado efetivo, bem como suas dificuldades.

JUSTIFICATIVA

As relevantes modificações sofridas por nossa sociedade no decorrer do tempo, dentre elas o desenvolvimento tecnológico e o aprimoramento de novas maneiras de pensamento sobre o saber e sobre o processo pedagógico, têm refletido principalmente nas ações dos alunos no contexto escolar, o que tem se tornado ponto de dificuldade e insegurança entre professores e agentes escolares resultando em forma de comprometimento do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessário à busca de uma nova reflexão no processo educativo, onde o agente escolar passe a vivenciar essas transformações de forma a beneficiar suas ações podendo buscar novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem com seu aluno, sem com isso ser colocado como mero expectador dos avanços estruturais de nossa sociedade, mas um instrumento de enfoque motivador desse processo.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se literaturas publicadas em revistas pedagógicas, tendo a metodologia desenvolvida com base em livros referentes ao assunto e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

Segundo Manzo (1971 apud LAKATOS 1991), a pesquisa bibliográfica oferece meios para definir e resolver, não somente problemas já conhecidos, permitindo a exploração de diferentes áreas e possibilitando ao cientista uma análise paralela das informações obtidas, com outro enfoque e abordagem.

FUNDAMENTAÇÃO

A partir de perspectivas filosófica, histórica e sociológica muito se tem contribuído para o campo de estudos e práticas nos diferentes níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior.

Esse plano de discussões tem como pano de fundo a prática docente concreta com vistas à transformação e à busca de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Daí a opção metodológica firmada nas dimensões de uma mesma unidade, a saber: o materialismo histórico como conduta, método e práxis. Fundamentado no método dialético, o materialismo histórico, com bases definidas por Marx e Engels, exige busca pela apreensão radical (da raiz) de dado fenômeno em sua essência, além do que é imediatamente perceptível, em um

esforço de desvelamento das leis que produziram esse fenômeno.

O planejamento e a organização do trabalho pedagógico têm como plano de fundo questões epistemológicas, políticas e praxiológicas; desse modo, a maneira como o trabalho pedagógico é organizado tem relação com a concepção de crianças, infâncias, currículo, formação de professores, desenvolvimento, aprendizagem, Educação Infantil e Pedagogia da Infância.

A concepção de crianças no movimento da Sociologia da Infância em Sarmiento (2007), ao enfatizar que a infância não é a idade da não fala, da não razão, do não trabalho. “A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional” (Sarmiento, 2007, p. 37) e as crianças são seres ativos, produtores de cultura.

Corroborando essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, de 2009) reafirmam a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009, p. 12).

Pensar sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil implica também em resgatar a noção de currículo como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2009, p. 12).

Nessa perspectiva, as DCNEI (2009) se destacam e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reitera que as brincadeiras e as interações são eixos estruturantes e norteadores da prática pedagógica com vistas à garantia de experiências individuais e coletivas que favoreçam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças.

Através da rotina na Educação Infantil, os profissionais professores organizam os diversos ‘momentos’ da jornada de trabalho pedagógico. Nela se apresentam atividades permanentes que fazem parte do cotidiano e atividades eventuais, ou seja, as que aparecem na rotina, mas não necessariamente se repetem ao longo do ano, no cotidiano da Educação Infantil. A rotina comporta atividades planejadas por meio de diferentes modalidades organizativas: projetos didáticos, atividades permanentes e sequências didáticas.

As sequências didáticas são situações didáticas organizadas e articuladas, situadas no planejamento do professor e desenvolvidas em momentos previstos na rotina. Elas estão atreladas ao Projeto Político Pedagógico da Instituição e são desenvolvidas paralelamente a outras propostas, como os projetos pedagógicos e as atividades permanentes.

A sequência deve favorecer “o maior grau de significância das aprendizagens” (Zabala, 1998, p. 63) e apresentar atenção à diversidade. Para Zabala (1998), a sequência deve ser constituída por atividades que partem da problematização da realidade e devem permitir a determinação dos conhecimentos prévios das crianças em relação ao novo conhecimento.

Deve adequar-se ao nível de desenvolvimento da criança, permitindo a criação de zonas de desenvolvimento proximal e provocar o conflito cognitivo e favorecer a atividade mental de estabelecer relações entre o conhecimento prévio e as novas aprendizagens. Portanto, a proposição de temas envolve a escuta ativa, a observação atenta para as interações, interesses, necessidades, desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Corroborando e ampliando tais reflexões, Oliveira (2013, p. 39) define sequência didática como “um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem”.

Face à especificidade da Educação Infantil, tendo em vista a diversidade de interesses das crianças e a natureza do desenvolvimento e da aprendizagem na primeira infância, a sequência didática dessa etapa da Educação deve estar atrelada ao projeto político-pedagógico da instituição e subsidiada, intencionalmente, pelos pressupostos que embasam a prática do professor.

A organização das atividades da sequência deve atender aos interesses, necessidades e peculiaridades dos grupos, em consonância com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e primar pelas experiências (inter)campos atentos à garantia das diversas formas de expressão e comunicação das crianças.

A proposta deve ser significativa e funcional, ou seja, apresentar intencionalidade educativa e ser exequível, promovendo atividades motivadoras, favoráveis à aprendizagem. As atividades precisam favorecer o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima, favorecendo um conceito positivo sobre si e contribuir para o permanente movimento de aprender a aprender.

Durante esta experiência de conhecimento a criança está em movimento de observação, questionamentos, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações do seu meio.

São por meio dessas aprendizagens, que desencadeiam um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo, também estão diante da necessidade de praticar as práticas pedagógicas. Tanto na fase creche como na fase pré-escola, o professor promoverá o pleno desenvolvimento da criança e as competências destinadas de acordo com as propostas apresentadas para a Educação Infantil.

Muitas instituições ainda trabalham à luz da filosofia assistencialista, desconsiderando sua natureza pedagógica e a relevância de se pensar que ao cuidar se educa. Assim sendo, na Educação Infantil, que atende crianças com idade entre zero e cinco anos, o cuidado se torna indispensável e, segundo Gonçalves, Catrib, Vieira e Vieira (2008).

[...] acrescenta-se que, no cuidado, se exerce uma prática educativa e, com base nesse enfoque, é pertinente considerar todas as áreas que envolvem práticas do cuidado infantil para que sejam integradas ao objetivo educativo. Muitas vezes, quando não conseguimos trabalhar cuidado e educação de forma integrada, acabamos reduzindo e negligenciando as áreas de

Diferente da escola, em instituições infantis, o interesse não é o de escolarizar, mas manter relações educativas travadas em um espaço coletivo, que tem como sujeito a criança de zero a cinco anos. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), instituições dedicadas à primeira infância podem ser entendidas.

Como um meio de inclusão, para crianças e adultos, na sociedade civil; criando oportunidades para o exercício da democracia e da liberdade, através da aprendizagem, do diálogo e do pensamento crítico; oferecendo formas abrangentes e flexíveis de apoio social para os pais, tanto dentro quanto fora do mercado de trabalho; proporcionando um mecanismo de redistribuição de recursos para as crianças como um grupo social (p. 110).

Dessa forma, tomo como base a concepção de Educação Infantil como um espaço educativo, social, cultural, histórico, democrático e coletivo, que pretende a formação integral da criança, ao respeitar e considerar os tempos de infância desta, percebendo-a em suas particularidades e considerando suas diferenças.

Vale frizar que ao contrário do que uma parcela da sociedade acredita, as crianças são sujeitos pensantes, atuantes e modificadores nos contextos sociais, culturais e históricos. Desde que nasce, o indivíduo carrega consigo o papel de cidadão de direitos, como um ser único, singular, competente e produtor de cultura.

Para Kramer (2009):

“As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto” (p. 2).

Neste contexto, sabe-se que a interação, a troca de experiências, o estímulo, a apropriação dos diversos conhecimentos na Educação Infantil, são fundamentais para garantir à criança o seu desenvolvimento e conseqüente formação integral como ser humano.

Conforme Maria Barbosa e Maria Horn (2001), é necessário que haja uma sequência de atividades diárias que sejam pensadas a partir da realidade da turma e da necessidade de cada aluno. Neste momento, é essencial que haja a sensibilidade do Educador para entender a criança como sujeito ativo, reconhecendo as suas singularidades, considerando não somente o contexto sociocultural deste aluno como também o da instituição.

“Para dispor de tais atividades no tempo é fundamental organizá-las dentro tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene, e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como as comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional da escola infantil.” (BARBOSA, HORN, 2001, p. 68).

Esta organização do tempo que se repete diariamente deve ser construída a partir deste conjunto de atividades que possibilitam, entre outras competências, a iniciativa, a segurança, a confiança etc. Para proporcionar estas atividades é necessário, sobretudo, fazer um planejamento pensando nos momentos mais adequados e no local em que serão realizadas.

Sabendo que tudo no ambiente escolar exerce influências na educação da criança, sejam as cores, a arrumação da sala de aula, o refeitório, os banheiros, o espaço externo, pensamos que a organização dos espaços na Educação Infantil é essencial, pois desenvolve potencialidades e propõe novas habilidades cognitivas, motoras e afetivas. Deste modo, as aprendizagens que acontecem dentro dos espaços disponíveis e ou acessíveis à criança são fundamentais na construção da autonomia, tendo a criança como umas das construtoras de seu conhecimento.

Buscando uma perspectiva de sucesso para a aprendizagem, é preciso que a organização deste espaço seja pensada como um ambiente acolhedor e prazeroso para a criança, ou seja, um lugar onde as crianças possam brincar e criar suas brincadeiras sentindo-se estimuladas e autônomas. O espaço criado para a criança deverá estar organizado de acordo com a sua faixa etária, isto é, propondo desafios que a farão avançar no desenvolvimento de suas habilidades.

Sabe-se que a organização dos espaços na educação infantil é essencial, pois ajuda a desenvolver habilidades e potencialidades dos alunos. Assim, os espaços da sala de aula também devem ser pensados e planejados para a acolhida das crianças e sua interação com o grupo de colegas, objetos da sala de aula e profissionais da escola. Vieira (2009, p.16) considera que:

A escola deve ser um espaço socialmente organizado para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, deve tornar possível inúmeras mediações, qualitativamente diferentes. A escola de educação infantil e seus diferentes espaços físicos internos e externos compõem parte significativa do processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas.

Partido deste pressuposto, entende-se que para que esses objetivos sejam alcançados é necessário que a organização das atividades no tempo e no espaço assegure para além do reconhecimento das especificidades etárias ou da utilização ampla dos espaços externos ou internos, o direito a ser criança, e ao reconhecimento da importância da sua participação ativa neste processo.

Assim, é preciso repensar sobre esse espaço e suas proposições, reconhecendo as instituições de Educação Infantil como um ambiente heterogêneo, plural, rico em aprendizagens, brincadeiras, fantasias e sonhos. Dessa forma, torna-se imprescindível que os espaços sejam planejados e pensados em prol do desenvolvimento de cada criança.

Assim, para a efetivação das ações pedagógicas, o ambiente escolar precisa oferecer condições possíveis, com um grupo docente que acredita na construção do conhecimento por meio do cuidar e educar levando em consideração a lei que estabelece os parâmetros norteadores para as instituições de educação infantil.

Nas palavras de Freire (2009, p.41), “Sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há existência humana”. Para que os sonhos se tornem possíveis, é preciso trabalhar e educar na esperança, esperança ativa que pode construir alicerces para alcançar os

sonhos de uma educação de qualidade.

Dessa forma, o diálogo, presente em situações de aprendizagem, com os educandos, permite que a curiosidade espontânea da criança, uma característica antropológica do ser humano, manifesta-se pelo comportamento de busca, de descoberta, se transforme em curiosidade, desperte a intenção de conhecer o novo. Paulo Freire (2008, p.87), em *Pedagogia da autonomia*, nos diz que: "(...) Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se 'rigoriza', tanto mais epistemológica ela vai se tornando(...)". Quando a criança começa, por exemplo, a querer entender como se conserta algo, a querer saber os "comos" e os "porquês" das coisas, mostra indícios do surgimento da curiosidade epistemológica.

Assim, torna-se fundamental a continuidade da construção da educação infantil, tanto no papel, como na prática pedagógica, além do suporte complementar à educação recebida pela família. Quando a criança em casa não possui acesso a uma aprendizagem "adequada", conseqüentemente ela irá construir a sua própria ideia a partir das possibilidades que lhe é disponível. Dessa forma à escola tem o desafio de assumir um papel importante, proporcionando um espaço onde a criança se desenvolva, sinta-se acolhida pelo apoio e inúmeros estímulos indispensáveis a cada fase da vida. Conforme o pensamento de Hermida (2007, p. 227) destaca que:

[...] a educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não podendo deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio.

No entanto, é dever da escola e dos profissionais que a constituem contribuir para o desenvolvimento e o aprimoramento da construção do ser humano. Considerar a criança como um sujeito indica ter uma preocupação em considerá-la em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas como sociais, ou seja, educá-la e cuidá-la, pois na prática pedagógica segundo atores da educação infantil, o cuidar e o educar são indissociáveis.

O desenvolvimento humano da autonomia dos alunos não é somente papel do professor, mas sim do vínculo constituído entre o relacionamento professor-aluno, no sentido de criar condições para o educando pensar, argumentar, expor suas ideias e não apenas repetir o que é falado pelo professor. Nesse sentido a relação professor e aluno deve ser baseada em afetividade e sinceridade, assim destaca as palavras de Antunes (1996, p.56):

"Se um professor assume aulas para uma classe e crê que ela não aprenderá, então está certo e ela terá imensas dificuldades. Se ao invés disso, ele crê no desempenho da classe, ele conseguirá uma mudança, porque o cérebro é muito sensível a essa expectativa sobre o desempenho."

Portanto a necessidade da aprendizagem, consiste em algo essencial em qualquer pessoa desde o nascimento, não importando o alcance da capacidade ou o problema que manifesta. Deste modo a criança precisa ser motivada desde os primeiros dias de vida, no contexto social, familiar e posteriormente escolar que compõem o ambiente onde aprende, divide, socializa uma vez que

estabelece seu saber cotidiano ao observar os pequenos acontecimentos com pessoas com quem convive diariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo apresentado, analisando toda a caminhada histórica pela educação, o ensino infantil tornou-se importante e essencial para a educação, garantindo assim seu espaço em torno de uma sociedade crítica, que antes julgava as crianças e o espaço onde se encontravam como centro de assistencialismo, hoje são reconhecidas como instituições de acordo com as leis estabelecidas como parte da educação básica, um importante avanço para a educação mundial.

A infância é considerada a primeira etapa da vida de um indivíduo que assim que nasce, está no meio familiar, social, sendo esta fase destacada pela sua essência, iniciando suas descobertas por meio da observação, dos sinais, gestos, dos movimentos sonoros, manuseio de pequenos objetos, até atingir o nível do brincar, desenvolvendo assim sua formação infantil de forma integral.

Em relação a dimensão pedagógica na qual a educação infantil está inserida, podemos destacar que ela é o alicerce, sendo primordial para a aprendizagem das crianças, desde aquelas bem pequenas. É nesse meio que ocorre a socialização, o desenvolvimento das mais variadas habilidades, melhorando o desempenho escolar no futuro, promovendo ações éticas, de cidadania, por meio do lúdico em torno de laços afetivos, propiciando à criança resultados efetivos para toda a sua vida.

Assim, nota-se que a criança precisa e necessita ser trabalhada, estimulada para entrar na fase adulta lentamente, sendo introduzida socialmente, para adquirir conhecimento, desenvolvendo sua linguagem, por meio do brincar e da interação com as outras crianças. Sabemos que é dever dos pais orientarem seus filhos, mas na maioria das vezes o professor tem o papel de cuidar e educar ao mesmo tempo.

Hoje, a educação infantil não pode ser mais vista como um lugar onde são somente realizados os cuidados básicos de higiene e alimentação e sim, onde educar e cuidar estejam engajados e mais ainda, onde relações afetivas sejam criadas. Dessa forma, a educação infantil prioriza e preserva a importância a educação de base, de modo que a legislação deve tratar a educação infantil como uma prioridade na educação de um país.

Portanto, após uma reflexão acerca dos objetivos propostos nesta pesquisa, observa-se que a educação das crianças deve ser vista pela sociedade com novos olhos, conquistando um maior espaço, e, por fim, necessitam de melhorias na formação dos professores, embora a um ritmo lento, muitas mudanças têm tomado lugar.

O professor deve assumir suas funções buscando todas as oportunidades de intervenção junto às crianças, agindo como cidadãos formando cidadãos, isto é, levar em consideração sua ação no cotidiano escolar com a criança, seus interesses e necessidades, sua construção de conceitos e inter-relações sociais, a linguagem e o raciocínio, a busca da espiritualidade e do sentido para sua

existência e o sentimento de ser amada e acolhida.

Para obter bons resultados, principalmente, o professor deve rever suas concepções de infância, buscando fundamentos que sustentem a sua prática cotidiana pedagógica no ato de cuidar e educar na educação infantil, garantindo autonomia a todos nas diferentes situações.

O fazer pedagógico na educação infantil é complexo, o mesmo diante de tantos desafios na educação infantil deve assumir ainda, uma posição investigativa em suas ações pedagógicas no dia a dia. Por isso, o papel do professor é fundamental no andamento das atividades na educação infantil, pois ele é o mediador entre a criança e o conhecimento.

Enfim, das discussões realizadas, foi possível evidenciar aspectos importantes para a didática voltada para a formação de professores e, sobretudo, para a educação infantil, dos quais todo pesquisador não pode eximir-se: a necessidade da análise privilegiando os saberes das práticas e o cuidado com seus processos de análise e interpretação e suas articulações, como o objetivo de identificar e situar temas de pesquisas que importam à educação, buscando entender em profundidade os saberes e os fazeres produzidos no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S. L. S. **Vygotsky e os novos fundamentos para a educação de pessoas com e sem deficiência.** In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural.** Maringá: EDUEM, 2008. p. 91-111.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico-cultural.** Maringá: EDUEM, 2008. p. 75- 89.

CUNHA, M. I. da. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.** Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 23, n. 1/2, 1997. Disponível em: . Acesso em: 17 jan. 2010.

FARIA, V. L. B. de; DIAS, F. R. T. de S. (Org.). **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica.** São Paulo: Scipione, 2007.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-90.

Fazenda, I. C. A. (2012). **Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção.** *Interdisciplinaridade.* Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade. ISSN 2179-0094., 0(2), 34-42.

LIMA, E. A. de. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática.** 2005.

261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2005.

MELLO, A. S., Zandomínegue, B., Vieira, A., Silva, A., Assis, L., Barbosa, R., & Martins, R. (2015). **Pesquisas com crianças na Educação Infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos**. *Motrivivência*, 27 (45), 28-43.

SANTOS, M. S. (2010). **A Interdisciplinaridade na Educação Infantil** (Monografia, Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena).

A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO E DO REGISTRO PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

THE IMPORTANCE OF OBSERVATION AND RECORDING FOR EDUCATIONAL PRACTICE



EVELYN AMANDA LOPES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2022); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEF Ulysses da Sylveira Guimarães,

RESUMO

A prática educativa se beneficia significativamente da documentação pedagógica, que é construída a partir da observação e do registro das vivências escolares. Este artigo explora como essas práticas são essenciais para um ensino reflexivo e adaptado às necessidades dos alunos. A documentação permite ao professor monitorar o desenvolvimento acadêmico, socioemocional e comportamental dos estudantes, facilitando ajustes contínuos nas estratégias pedagógicas. Observações sistemáticas e registros detalhados oferecem uma visão abrangente dos avanços e desafios enfrentados pelos alunos, promovendo uma prática pedagógica mais personalizada e eficaz. Além disso, a colaboração com as famílias na obtenção desses registros reforça a parceria entre escola e casa, contribuindo para um acompanhamento mais completo do desenvolvimento das crianças. Em resumo, a observação e o registro são ferramentas indispensáveis que enriquecem o processo educativo, garantindo um ensino mais intencional, reflexivo e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica; Observação; Registro; Prática Reflexiva; Desenvolvimento Infantil

ABSTRACT

Educational practice benefits significantly from pedagogical documentation, which is built on the observation and recording of school experiences. This article explores how these practices are essential for reflective teaching adapted to the needs of students. Documentation allows teachers to monitor students' academic, socio-emotional and behavioral development, facilitating ongoing adjustments to teaching strategies. Systematic observations and detailed records offer a comprehensive view of the progress and challenges faced by students, promoting a more personalized and effective teaching practice. In addition, collaboration with families in obtaining these records strengthens the partnership between school and home, contributing to a more complete monitoring of children's development. In short, observation and recording are indispensable tools that enrich the educational process, ensuring more intentional, reflective teaching that is adapted to the individual needs of the students.

Keywords: Pedagogical Documentation; Observation; Recording; Reflective Practice; Child Development

INTRODUÇÃO

A prática educativa é enriquecida por uma série de ferramentas que permitem ao professor acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem. Um dos instrumentos mais valiosos nesse contexto é a documentação pedagógica, que se constrói a partir da observação e do registro das vivências em sala de aula. Este artigo surge da constatação de que esses registros desempenham um papel crucial no cotidiano escolar, funcionando como uma poderosa ferramenta de pesquisa e reflexão pedagógica.

Decidi abordar este tema devido à importância observada na prática diária, onde a documentação pedagógica desempenha um papel crucial. Observações sistemáticas e registros cuidadosos permitem que o professor acompanhe, de forma detalhada, os avanços, desafios e interesses de cada aluno. Com isso, o educador não apenas registra eventos, mas também reflete sobre as estratégias pedagógicas adotadas, contribuindo para um ensino mais individualizado e centrado nas necessidades dos estudantes.

O olhar pedagógico para o tema, que se faz por meio de um processo contínuo de observação e registro, revela que as crianças têm capacidade de construir sua própria aprendizagem. Por exemplo, ao registrar a forma como cada aluno interage com diferentes atividades, o professor pode ajustar as estratégias para atender às necessidades individuais, como oferecendo desafios adicionais ou suporte extra conforme necessário, garantindo uma prática educativa que valoriza a

individualidade e os interesses dos alunos. Assim, a documentação pedagógica se torna uma prática essencial para qualquer educador comprometido com o desenvolvimento integral de seus estudantes.

OBSERVAÇÕES E REGISTROS: O QUE SÃO?

A documentação pedagógica, na perspectiva docente, é muito mais do que a simples anotação de eventos. Ela envolve a organização intencional das observações e registros sobre o planejamento de atividades, brincadeiras, experiências e projetos pedagógicos oferecidos aos alunos. Essa prática, quando bem realizada, transforma-se em um elemento essencial para garantir um trabalho de qualidade na educação. Como destaca Barbosa (2010), a documentação pedagógica "não é apenas um registro do que foi feito, mas uma ferramenta de reflexão e planejamento contínuo".

'Observação' refere-se a capturar e manter informações sobre o desenvolvimento dos alunos, enquanto 'registro' envolve documentar essas informações para futura referência. Isso evidencia o papel dessas práticas: manter segura toda informação relevante sobre o educando e possibilitar que esses dados sejam recuperados no momento oportuno. Quando o professor observa, ele está garantindo que aspectos cruciais do processo de desenvolvimento das crianças sejam capturados; ao registrar, ele assegura que essas informações estejam acessíveis e possam ser utilizadas para orientar futuras ações pedagógicas.

Essas práticas auxiliam o professor a ajustar o planejamento pedagógico, identificando áreas que precisam de mais foco e adaptando as atividades para melhor atender às necessidades dos alunos. Elas oferecem uma visão clara das aprendizagens, dificuldades e avanços ao longo do tempo, funcionando como base documental para justificar decisões pedagógicas ou responder a questionamentos sobre o progresso dos educandos. Como afirma o *Currículo da Cidade - Educação Infantil* (2020, p. 47), "a observação contínua permite que o educador tenha um olhar mais atento e sensível ao desenvolvimento da criança, proporcionando intervenções mais adequadas e personalizadas".

Portanto, a observação e o registro não apenas garantem um acompanhamento eficaz do aprendizado, mas também possibilitam uma prática pedagógica reflexiva e fundamentada, onde o professor pode constantemente reavaliar e adaptar suas estratégias de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

OBSERVAÇÕES NOS PRIMEIROS DIAS DE AULA

Nos primeiros meses de ingresso de um aluno no ambiente escolar, a observação torna-se uma ferramenta essencial para que o professor compreenda de forma individualizada o caminho que cada criança trilhará ao longo do ano letivo. O registro detalhado dos primeiros dias ajuda o professor a

identificar padrões iniciais e ajustar suas abordagens pedagógicas para apoiar o desenvolvimento acadêmico, socioemocional e comportamental ao longo do ano, estabelecendo uma base sólida para intervenções pedagógicas mais eficazes.

Como afirmado na **Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil** (2020), “os registros se configuram como um caminho possível de construção de memórias e de desenvolvimento profissional, em que a(o) professora(or) é autora(or) e narradora(or) de sua própria prática” (p. 20). Ou seja, o registro não é apenas um meio de documentação, mas também uma ferramenta de reflexão contínua, permitindo ao professor revisitar e avaliar suas próprias estratégias pedagógicas à luz das observações feitas. Dessa forma, é possível refletir sobre as diferentes abordagens que podem ser adotadas ao longo do ano, com base nas necessidades e características de cada aluno.

A observação nos primeiros dias de aula deve ser feita de maneira aberta e flexível, permitindo ao professor captar nuances importantes das interações, comportamentos e respostas dos alunos em situações variadas, como durante as brincadeiras, interações sociais, momentos de descanso ou alimentação. Como ressalta Oliveira (2012), “o olhar, nesse caso, é mais livre e aberto e o esforço de quem observa está em apenas notar o que acontece sem atribuir um valor nem fazer um julgamento” (p. 366). Esse olhar livre e atento possibilita que o educador registre acontecimentos curiosos e importantes, sem o peso de uma análise imediata, mas com o intuito de compreender a criança em sua totalidade.

Essas observações podem ser registradas de diversas maneiras, conforme a preferência do professor, por exemplo, o portfólio pode incluir amostras de trabalho, anotações sobre interações sociais e fotografias de atividades, fornecendo uma visão abrangente do desenvolvimento inicial dos alunos. Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009) sugerem o uso de diferentes materiais para a organização dos registros, como porta-fichários, cadernos, caixas com fichas nominiais, ou até pranchetas com blocos de notas. A diversidade de formas de registro permite que o professor escolha a metodologia que melhor se adapta ao seu estilo de trabalho, assegurando que as informações captadas estejam acessíveis para consulta e reflexão ao longo do ano.

Por meio dessas práticas, o professor constrói um rico acervo de dados que facilita a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, tornando a prática pedagógica mais personalizada e reflexiva.

REGISTRO E AVALIAÇÃO

De acordo com Luckesi (2008), o conceito de avaliação vai além da simples atribuição de notas ou julgamentos imediatos. Avaliação, segundo Luckesi, é o processo de ‘dar valor a’ um aspecto específico, que, no contexto educacional, envolve uma análise crítica do progresso dos alunos. O conceito ‘avaliação’ é formulado a partir das determinações da conduta de ‘atribuir um valor ou

qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...', que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado" (LUCKESI, 2008, p. 92). Esse entendimento revela que o ato de avaliar é complexo, exigindo uma tomada de posição crítica, o que envolve tanto uma reflexão sobre o objeto de avaliação quanto uma decisão sobre os próximos passos.

Nesse contexto, a avaliação é um processo contínuo e presente no dia a dia escolar. A observação torna-se uma ferramenta fundamental para que o professor acompanhe o progresso e o desenvolvimento dos alunos de maneira precisa e reflexiva. Oliveira (2012) complementa essa ideia ao afirmar que, para o professor, a observação "exige colocar em ação um processo investigativo, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias pré-concebidas que serviriam apenas para trazer exemplos do que ele já sabe" (p. 365). Ou seja, a observação propõe um olhar atento e livre de julgamentos prévios, permitindo que o professor compreenda o aluno de maneira integral.

A avaliação pode ser desenvolvida a partir de diversos instrumentos, como projetos pedagógicos, sequências didáticas, produções das crianças, transcrições de suas falas, fotografias e até relatos das famílias. Esses registros fornecem uma visão mais detalhada e aprofundada do processo de aprendizagem, indo além de avaliações tradicionais. Como afirma Lopes (2009), os registros "representam a construção de memória, de história, tornando possível o intercâmbio de experiências e dos saberes dela decorrentes" (p. 130).

Ao registrar observações detalhadas sobre as interações dos alunos em atividades, o professor pode identificar áreas de dificuldade e ajustar o planejamento para apoiar o progresso contínuo dos alunos. Ela reflete um processo contínuo de desenvolvimento, no qual o registro não apenas documenta, mas também oferece insumos para uma reflexão constante sobre a prática pedagógica. Dessa forma, a avaliação deixa de ser um simples "momento de prova" ao final do bimestre, tornando-se uma prática cotidiana que acompanha o aluno em todas as suas experiências, dentro e fora do ambiente escolar.

DOCUMENTAÇÃO: AMPARO DO PROFESSOR

O portfólio é uma ferramenta essencial de suporte para o professor, pois permite documentar e comprovar o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo. Em caso de questionamentos, o portfólio evidencia como o professor desenvolveu um plano de ensino ajustado às necessidades da turma, respeitando as capacidades e os progressos individuais dos alunos. Derivada do latim *portare* (carregar) e *folium* (páginas), a palavra "portfólio" simboliza essa coleção de registros que acompanha a trajetória educacional de uma criança ou grupo (BARBOSA; HORN, 2008).

Os portfólios são uma ferramenta eficaz para documentar o progresso dos alunos, oferecendo uma visão holística e contínua do desenvolvimento ao longo do ano letivo. Além de servirem como base de apoio para o professor, possibilitam uma visão holística do processo de aprendizagem, oferecendo espaço para reflexões sobre as produções, projetos e descobertas feitas pelos alunos. Como tal, constituem uma ferramenta fundamental para a avaliação formativa, promovendo uma análise contínua do desenvolvimento dos estudantes e ajustando o planejamento pedagógico conforme necessário.

O portfólio, portanto, não é apenas um instrumento de avaliação, mas também um guia para o planejamento do professor, proporcionando uma visão clara sobre os percursos de aprendizagem. Ele favorece a reflexão sobre as propostas pedagógicas e os encaminhamentos realizados com a turma, tornando visível o progresso de cada aluno. Como afirma Lopes (2009), “nos portfólios, narração e reflexão se fazem presentes. Em tais registros o professor expõe concepções, objetivos, justificativa para o tema escolhido e relata diferentes etapas de trabalho, narrando o processo de pesquisa vivenciado e construído pelo grupo” (p. 134).

Uma importante referência sobre documentação pedagógica é a abordagem de Reggio Emilia, que destaca o valor desse processo como amparo do professor, utilizando a documentação para destacar o processo de aprendizagem dos alunos, permitindo que eles reflitam sobre suas próprias descobertas e interações, o que pode ser incorporado à prática pedagógica para promover uma compreensão mais profunda do desenvolvimento infantil. Nesse contexto, a documentação torna-se um instrumento fundamental para tornar visível a prática docente, revelando as múltiplas maneiras de compreender as crianças e seus processos de aprendizagem (BARBOSA; HORN, 2008).

Conforme aponta Rinaldi (2012), “[...] a documentação é interpretada e utilizada por seu valor como ferramenta para recordar; isto é, como possibilidade de reflexão” (p. 120). Esse instrumento se consolida por meio de ações distintas que se complementam, contribuindo para o compartilhamento de saberes entre professores, crianças e famílias. A documentação pedagógica permite contemplar o passado, compreender o presente e projetar o futuro do trabalho educativo, constituindo-se como um pilar fundamental para a prática reflexiva e colaborativa no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da observação e do registro, apesar dos desafios inerentes ao processo, se revela essencial para uma prática educativa reflexiva e intencional, sendo crucial para ajustes contínuos e uma visão mais profunda do desenvolvimento dos alunos. Ao longo deste estudo, ficou evidente que a documentação pedagógica não apenas organiza o percurso de aprendizagem, mas também permite ao professor um olhar mais aprofundado e analítico sobre o desenvolvimento dos estudantes.

Essa ferramenta serve como base para ajustes contínuos no planejamento pedagógico, respeitando os ritmos individuais e favorecendo uma educação mais significativa e contextualizada.

A relação entre a prática docente, os registros e as competências de aprendizagem reforçam a importância de uma intencionalidade pedagógica clara. Ao registrar e analisar as observações do dia a dia, o professor consegue alinhar suas ações aos objetivos educacionais e às necessidades dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Além disso, para melhorar a parceria com as famílias, os professores podem compartilhar regularmente os registros de progresso dos alunos com os pais e envolver os familiares na definição de metas e estratégias de apoio, garantindo uma abordagem mais colaborativa e integrada. Ao envolver os familiares no processo de observação e registro, cria-se uma parceria que fortalece o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Assim, o diálogo entre escola e família se torna mais fluido, garantindo que o aprendizado seja observado e apoiado em diferentes contextos.

Portanto, a observação e o registro não são apenas instrumentos pedagógicos, mas elementos essenciais para promover uma educação mais ampla, reflexiva e colaborativa, capaz de atender às demandas contemporâneas do ensino e garantir um desenvolvimento pleno dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Silvia; HORN, Ingrid. **Portfólios: A avaliação como prática reflexiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: Aspectos teóricos e práticos**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

RINALDI, Carla. **A escuta e a documentação na prática educativa: Reggio Emilia e as práticas de ensino**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LOPES, Maria Isabel. **A prática pedagógica e a documentação: O papel da reflexão na prática docente**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

JABLON, Nancy; DOMBRO, Nancy; DICHELMILLER, Kathleen. **Observando e documentando o desenvolvimento infantil: Práticas de avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

OLIVEIRA, Silvia. **Observação e análise na prática pedagógica: Desafios e possibilidades**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

ALVES, Deise Luci Santana. **Observação e Registro: Possibilidades e reflexões para professores de creche**. 1. ed. UNESP: [s. n.], 2017. 50 p. Disponível em: www.fc.unesp.br/posdocencia. Acesso em: 11 set. 2022

JARDIM DA DESCOBERTA. **O que é a Documentação Pedagógica (de inspiração em Reggio Emília)?**. Jardim da Descoberta, 9 maio 2018. Disponível em:

<https://jardimdadescoberta.wordpress.com/2018/05/09/o-que-e-a-documentacao-pedagogica-de-inspiracao-em-reggio-emilia/>. Acesso em: 10 set. 2024.

ORIENTAÇÃO NORMATIVA DE REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. São Paulo: SME / COPED, 2020. 1. ed.

NANDJA, Alberto. **Origem da Palavra: Observação**. Origem da Palavra, 3 jan. 2018. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/observacao/>. Acesso em: 13 set. 2024

CARDOSO, Daniel Gomes. **Origem da Palavra: Registro**. Origem da Palavra, 9 set. 2018. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/registro/>. Acesso em: 13 set. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na Educação Infantil: Pesquisa e Prática Pedagógica**. [S. l.]: Papyrus, 2018.

EDUCAÇÃO FÍSICA E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA



PHYSICAL EDUCATION AND THE IMPORTANCE OF PLAY FOR THE DEVELOPMENT OF MOTOR COORDINATION

FELIPE AUGUSTO SOARES LEITE

Graduado em Licenciatura e Bacharel em Educação Física pela UNIBAN 2007/2008. Pós-graduado em Gestão e Metodologia do Treinamento Físico pela UNIBAN 2010; Graduado em Pedagogia pela UNINOVE 2013. Carreira desenvolvida como colaborador, coordenador, diretor e docente nas áreas de Educação Física e Pedagogia com sólida experiência escolar.

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de pesquisa o lúdico nas aulas de Educação Física como uma estratégia facilitadora nas aulas. O lúdico é uma importante ferramenta para incluir estudantes nas aulas de educação física. O objetivo deste artigo é compreender e analisar de que forma o lúdico auxilia no desenvolvimento integral do estudante. No que se refere a metodologia, foram pesquisadas as bases científicas em sites como Scielo e Google Acadêmico e ainda referenciais teóricos que abordam o tema, como por exemplo Kishimoto (2007) e Kunz (2006). A partir das referências estudadas foi possível identificar a importância do lúdico para as aulas de Educação Física para o pleno desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo, e dessa forma, servindo para que futuros professores possam utilizar a ludicidade como ferramenta motivadora do desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Física; Lúdico; Estratégia de Ensino.

ABSTRACT

The object of this article is to research playfulness in physical education classes as a facilitating strategy. Play is an important tool for including students in physical education classes. The aim of this article is to understand and analyze how playfulness helps in the integral development of the student. As far as methodology is concerned, scientific bases were researched on sites such as Scielo and Google Scholar, as well as theoretical references that deal with the subject, such as Kishimoto (2007) and Kunz (2006). Based on the references studied, it was possible to identify the importance of playfulness in Physical Education classes for full cognitive, psychomotor and socio-affective

development, thus enabling future teachers to use playfulness as a motivational tool for students' integral development.

Keywords: Physical education; Playfulness; Teaching strategy.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada. De acordo com o contexto histórico e social que a criança está inserida, o brincar está presente em diferentes tempos e lugares na vida da mesma. A brincadeira é recriada com seu poder de imaginação e criação. Lembrando que através do brincar, a criança desenvolve o raciocínio lógico, coordenação motora, maior confiança e aprimora seus conhecimentos.

Devemos então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer jogo, toda e qualquer brincadeira incentiva à criatividade, promove a socialização. Brincar coloca-se num patamar importantíssimo para a felicidade e realização da criança, no presente e no futuro. Tendo como objetivo, reconhecer, identificar e discutir esta importância do ato de brincar para que se obtenha um bom desenvolvimento verificar a evolução da criança através do tempo, até o brincar nos dias de hoje perceber que enquanto a criança brinca em outros fatores o raciocínio lógico e crítico. Portanto, devemos valorizar o brincar da criança e com a criança, assim estaremos construindo um futuro melhor e perpetuando a fraternidade entre as pessoas.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as contribuições sobre a importância de termos crianças que saibam brincar, que desenvolvem a criatividade e se sociabilizam. O brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária para a formação da personalidade da criança, e esta vai se estruturando a partir das primeiras experiências de vida. O brincar é um instrumento extremamente importante para o desenvolvimento da criança, e também uma ferramenta para a construção do conhecimento. Por meio do brincar, a criança reorganiza suas experiências, estimula sua criatividade, socializa-se e desenvolve sua percepção visual e motora. Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança e uma arte, um dom natural que, quando bem cultivado, irá contribuir no futuro para a eficiência e o equilíbrio do adulto.

Ressaltamos que as obras dos autores citados neste artigo não foram lidas a fundo, utilizamos apenas ideias básicas e que, para um melhor aprofundamento no assunto recomendamos que fosse além desta pesquisa e busque ler e se aprofundar no tema em destaque.

Para a formulação desse trabalho científico, foi utilizada a metodologia bibliográfica de diferentes tipos de textos e livros como fundamentação teórica: tendo como uma das principais fontes

utilizadas: Kishimoto (2007) em *O brincar e suas teorias* e Kunz (2006) em *Didática da Educação Física*.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA

Na realidade, as brincadeiras das crianças deveriam ser consideradas suas atividades mais sérias, pois são com elas que as crianças trabalham seus temores, suas alegrias, e por fim aprendem a lidar com esses sentimentos.

As pré-escolas compreendem que através do brincar, a criança pode desenvolver sua coordenação motora, suas habilidades visuais e auditivas, seu raciocínio criativo e sua inteligência. O brincar é para a criança uma fonte de descoberta de valor incalculável, pois, enquanto brinca, vivencia o lúdico de forma significativa produzindo no cérebro uma atividade intensa marcada pelo prazer que, por sua vez, desenvolve o senso de companheirismo, afirma a personalidade, proporcionando a criança a descoberta do seu próprio “eu”. Brincando ela aguça o imaginário, desperta ideias e contribui para o desenvolvimento intelectual e criativo

Por meio do brincar livre subsequente e ampliado, quanto mais jovem a criança, mais provável que seja necessário o brincar mais exploratório, mas isso depende do contexto geral e exploratório em suas experiências pré-escolar, em casa ou com companheiros de brincadeiras as crianças provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem. Elas então chegam à escola e acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples, possivelmente com expectativas muito diferentes em relação ao brincar. Além disso,

“(…) Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as ordens (...). Provocar a oportunidade de inversões tem implicações importantes como motor do desenvolvimento. No plano emocional, brincar permite à criança libertar as tensões originadas pelas restrições impostas pelo meio ambiente; brincar fornece a oportunidade de resolver as frustrações, e é por isso altamente terapêutico. Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais.” (KISHIMOTO, 2002, p.13)

Devemos então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer jogo, toda e qualquer brincadeira incentiva à criatividade, promove a socialização. Ao usar o jogo e brincadeiras como recurso pedagógico deve-se ter em mente a expressão e a construção do conhecimento. A criança apropria-se da realidade, atribuindo-lhe significado.

Kishimoto (1997, p. 38) “Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”.

De acordo com o contexto histórico e social que a criança está inserida o brincar está presente em diferentes tempos e lugares e a brincadeira é recriada com seu poder de imaginação e desenvolvimento da criatividade.

BRINCAR É COISA SÉRIA

A brincadeira para a criança não representa o mesmo que o jogo e o divertimento para o adulto, recreação, ocupação do tempo livre, afastamento da realidade. Brincar não é ficar sem fazer nada, é necessário estar atento a esse caráter sério do ato de brincar, pois, esse é o trabalho da criança, é a atividade através da qual ela se desenvolve.

Estudos comprovam que a criança que não tem oportunidade de brincar, ou com quem os pais raramente brincam sofrem bloqueios e rupturas em seus processos mentais. Brincando em casa ou na escola, a criança compreende como as coisas funcionam, aprendem sobre regras, sobre respeito, aprendem também que podem perder hoje e ganhar amanhã, ou vice-versa.

O termo brincar refere-se ao que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimentos. Ele permite a criança, reencontrar sua liberdade, através não só de respostas a seus problemas, mas também na procura de formas novas para os desafios da vida, liberando sua espontaneidade criativa. Por meio das brincadeiras os estudantes se relacionam, descobrem o mundo, estimula a criatividade, sensibilidade e a interação. Através das brincadeiras a criança vai constituindo -se como ser social.

{...}. A brincadeira e o jogo de faz-de-conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. (QUEIROZ et al.,2006, p. 171)

Quando observamos uma criança brincando de médico, fazendo castelinho na areia, brincando de polícia e ladrão, brincando de casinha, de papai, mamãe e filhinho (a), brincando de “dar aula”; o primeiro aspecto que nos chama a atenção é a seriedade com que ela o faz, incorpora esse personagem de corpo e alma.

Brincando simbolicamente, a criança expande seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia a dia, estabelece monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

“(...) Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as ordens. Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais.” (Kishimoto, 2002, p.13)

Piaget (1998 p.142) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, junto com a práticas pedagógicas. Jean Piaget afirma que a inteligência não é inata nem

adquirida, mas é o resultado da construção do sujeito. Primeiro estágio: Inteligência, Sensório-motor. Corresponde aos dois primeiros anos de vida, resolve seus problemas exclusivamente através da percepção e dos movimentos. Percebe o ambiente e age sobre ele. A estimulação visual, tátil e auditiva é fundamental no desenvolvimento do bebê.

As brincadeiras e os jogos contribuem para o processo de socialização das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de realizar atividades coletivas livremente; além de ter efeitos positivos sobre o processo de aprendizagem e estímulo da aquisição de novos conhecimentos.

Entender o tamanho da importância em que as atividades lúdicas exercem para o desenvolvimento da criança e incentivar a utilização de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos.

A LUDICIDADE NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO

Segundo Wajskop (2007), a brincadeira, desde a antiguidade, era utilizada como um instrumento para o ensino, contudo, somente depois que se rompeu o pensamento românico passou-se a valorizar a importância do brincar, pois antes, a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho e como sinônimo de irreverência e até desinteresse pelo que é sério.

Segundo Moser (2004), “alguns grandes educadores do passado já reconheciam a importância das atividades lúdica no processo ensino/aprendizagem.” A ludicidade deve ser usada como um recurso pedagógico, pois o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva.

Campos, completa essa ideia, dizendo: A ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula (Campos, 1986, p. 111).

Importante ressaltar que os jogos, ao serem utilizados pelo educador no espaço escolar, devem ser devidamente planejados. Neste enfoque, Antunes (1998, p.37) destaca que: Jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos, e jamais avalie qualidade de professor pela quantidade de jogos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar.

As palavras de Fernández (2001, p.37) apontam a relação entre a aprendizagem e o brincar de maneira cativante: Por isso, no processo de educação infantil o educador exerce importante função na vida da criança, pois nesta fase tão crucial, é ele quem vai ensinar os primeiros passos do aprendizado, “criar os espaços, disponibilizar materiais, participar das brincadeiras”, o que segundo especialistas, valerá para toda a vida do indivíduo, conforme visto acima. (SILVA e FARIAS, 2008).

Entretanto, as constantes mudanças na sociedade e na cultura, no decorrer do tempo, criaram padrões de se avaliar o aproveitamento do homem no mundo, através de uma falsa ideia de ordem e de aparente liberdade, contidas nas conservas culturais. É assim que o brinquedo, depois de criado, se insere na cultura, tornando-se também uma conserva cultural, aparecendo-nos como um produto terminado, uma forma permanente, abolindo na criança sua sede primitiva de recriar a magia do “como se”, planos diferentes de atuação.

O termo lúdico refere-se ao que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimentos. Ele permite a criança, reencontrar sua liberdade, através não só de respostas a seus problemas, mas também na procura de formas novas para os desafios da vida, liberando sua espontaneidade criativa.

Foi com Froebel, o criador do Jardim de Infância, que a ludicidade chegou à educação infantil: o pedagogo, influenciado por Rousseau, não via nas crianças adultas em miniatura e considerava o jogo e a brincadeira “uma atividade séria e importante para quem deseja realmente conhecer a criança”, pois, é através deles que a criança expressa sua maneira de ver o mundo, “além de serem geradores do desenvolvimento na primeira infância” (ARCE, 2002, p. 60).

A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE

Historicamente a Educação Física apresenta um percurso marcado por mudanças significativas decorrentes de fatores políticos e sociais. Sua inserção no ambiente educacional brasileiro se deu em função das necessidades políticas inerentes ao contexto social vigente, onde a Educação Física tinha o objetivo de preparar homens disciplinados, submissos e obedientes por meio de métodos militares e práticas disciplinares.

A Educação Física promove o desenvolvimento integral do estudante, do ser humano, contribui para o desenvolvimento das habilidades, proporcionando experiências intrapessoais e interpessoais, colaborando com o bem-estar dos estudantes, bem como contribuindo com a evolução dos níveis de habilidades psicomotoras e melhor de maneira prazerosa, divertida, obtendo assim, uma aprendizagem eficaz.

A Educação Física é a disciplina que têm a atribuição de proporcionar os estudantes a oportunidade o prazer de vivenciar cada uma dessas práticas, pois trabalha com o movimento do corpo humano (BRASIL, 1998).

Segundo Kunz (2006), a Educação Física ministra o jogo como um dos conteúdos clássicos e importantes, que desenvolve a educação baseada no lúdico e criativo, permitindo modificar imaginariamente a realidade como processo educativo.

Nesse contexto, assinalado por Kunz (2006), destaca-se a Educação Física Escolar; que possui como função, novas formas de brincar, exercitando e desenvolvendo a criatividade, através do movimento corporal, desde o mais simples reflexo (agarrar, esticar, olhar) até o movimento mais complexo (pular elástico, jogar xadrez, dançar).

Na Educação Física há também os que defendem a perspectiva que chamamos de saúde renovada. Entendem que as práticas da atividade física vivenciada na infância e adolescência se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta (DARIDO, 2003).

A Educação Física, para muito além de constituir-se uma disciplina, é uma área de conhecimento que se propõe estudar e atuar sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, práticas estas elaboradas pelos sujeitos envolvidos na expressão de sua realidade, ao longo de sua história: os jogos, os esportes, as lutas, as ginásticas, as danças e mais recentemente a cultura do movimento (DAOLIO, 1996).

Ao falar sobre a função pedagógica da educação física deve objetivar o desenvolvimento das habilidades motoras tendo em vista os resultados cognitivos, afetivos e sociais, sendo necessário ressaltar que a mesma deve ter seu espaço na educação e não trabalhar como disciplina auxiliar de outras. (FREIRE, 1992).

O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O LÚDICO

O lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa.

O Lúdico desempenha um papel fundamental no aprendizado, como competição e passatempo, contudo, independentemente de isso ser bom ou ruim. Existem outras funções para o mesmo o que deve ser visto no jogo são seus aspectos criadores.

Já Kishimoto (1997) define recreação como atividade física ou mental a que o indivíduo é naturalmente impelido para satisfazer as necessidades físicas, psíquicas, ou sociais, de cujas realizações lhe advém prazer, e que é aprovada pela sociedade.

A palavra jogo vem do latim Ludus e seu significado é diversão, brincadeira. A ludicidade sempre esteve presente na vida das pessoas desde os tempos primitivos até os dias atuais, sendo uma das mais importantes atividades da infância. É através do jogo e da brincadeira que a criança desenvolve sua linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios, auxiliando no processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo as habilidades de pensamento auxiliando na construção da sua realidade.

Compreendemos, então, que a Educação Física tem um papel fundamental na Educação Infantil, pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações.

Sendo assim, durante o processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam as mais diferentes linguagens exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais

sobre aquilo que procuram conhecer. Este conhecimento constituído pelas crianças é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs BRASIL, 1998, p. 88) o projeto de ensino deve procurar articular propostas com vistas a garantir a aprendizagem significativa pelos alunos dos diferentes conteúdos selecionados, em função dos objetivos que se pretende atingir. Para isso, é preciso usar estratégias de ensino que garantam a participação dos alunos em diferentes projetos a serem desenvolvidos, através de manifestações do movimento criando condições para que possam despertar sua curiosidade em resolver problemas de seus interesses.

Segundo Petrucci e Bastiston (2006) as estratégias de ensino são ferramentas que podem ser modificadas e adaptadas de acordo com sua necessidade e sempre que forem necessárias as suas mudanças. Acredita-se que cada estratégia de ensino tem sua particularidade no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, tendo que ter assim, o professor, a capacidade de diferenciá-la e utilizá-la no momento oportuno a partir de percepções de cada grupo a ser trabalhado e seus objetivos.

Lopes da Silva e Sá (1993 p.19) afirmam que as estratégias de ensino permitem planejar e monitorar o próprio desempenho. Para atingirem objetivos de aprendizagem e, em um nível mais específico, como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa.

Segundo Anastasiou e Alves (2004), as estratégias de ensino devem estar inseridas no equipamento didático e com seus objetivos claros para os sujeitos envolvidos, visto que elas têm como primordial o alcance dos seus objetivos, não perdendo de vista que o processo de aprendizagem tem que deixar visível o que quer atingir naquele momento.

Dembo (1994) definir que as estratégias de ensino têm duas maneiras as cognitivas se referem a comportamentos e pensamentos que propiciem que a informação seja armazenada mais eficientemente (por exemplo: ensaio, elaboração, organização). Já as estratégias meta cognitivas constituem procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular seu próprio pensamento.

Sendo compreendido por Valdés (2003) que estratégico é muito mais do que utilizar técnicas e métodos para aprender. O estudante que emprega estratégias é um construtor à medida que tem um papel ativo e de mediação social do seu conhecimento.

Pode-se entender que estratégias de ensinamentos são ferramentas didáticas que podem ser modificadas e adaptadas de acordo com as necessidades para atender um determinado objetivo de ensino, tendo como base informações, procedimento, elaborações, organização que irá levar o sujeito a buscar caminho que possa alcançar seu objetivo dando significado ao processo de ensino.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O termo lúdico refere-se ao que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimentos. Ele permite a criança, reencontrar sua liberdade, através não só de respostas a seus problemas, mas também na procura de formas novas para os desafios da vida, liberando sua espontaneidade criativa.

De acordo com Dinello (2007, p. 14), o jogo como atividade lúdica se diferencia da simulação que, muitas vezes, é praticada na realidade social, porque no primeiro caso é uma ficção na qual o jogador “crê firmemente” por estar imersa “numa liberdade criadora que permite tomar distância dos fatos úteis ou necessários exteriormente”, sendo que na simulação, por outro lado, o jogador [normalmente] tem consciência de que está usando estratégias de jogo para alcançar outros objetivos que não os manifestos. Poderíamos dizer usando um termo comum na fala coloquial que ele praticou uma ‘jogada’.

O brincar enriquece a dinâmica das relações sociais na sala de aula possibilita um fortalecimento da relação entre o ser que ensina e o ser que aprende. Em suma, compreende-se a ludicidade como uma experiência prazerosa vivenciada pelo indivíduo, independentemente de ser divertida ou não. Para a criança, trabalhar a partir de brincadeiras, músicas e leveza na aplicação das atividades é algo satisfatório, preenchendo seus desejos de aprender e de brincar ao mesmo tempo, o que facilita sua aprendizagem.

O tema ludicidade e sua importância de ser trabalhada no cotidiano escolar, como facilitador no processo de aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades afetiva, criativa, social, física e principalmente cognitiva do aluno.

O professor precisa ser o mediador no processo ação-reflexão, incentivar sua criatividade, conforme está contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei9394/96). Utilizar métodos que possibilite maior participação, ser crítico, trabalhar as experiências trazidas pelos alunos no seu dia a dia, o que contribui para o seu desenvolvimento, propor ações estimulantes e incentivadoras.

Assim, essa disciplina tem como objetivo proporcionar aos alunos a prática da cultura corporal de movimento. O interessante é que sempre nas aulas de Educação Física os que possuem dificuldades de reconhecer que também é uma disciplina que possibilita conhecimentos e informações.

Diante do apresentado neste artigo, fica claro o despertar o interesse pelo aprender nos educandos, por isso é muito importante que a objetividade esteja em primeiro lugar, sendo o ponto de partida para que as estratégias venham para auxiliar a aprendizagem.

Um dos maiores desafios para o educador é com toda certeza que enquanto as crianças fazem as atividades físicas vão construindo seu próprio circuito, elas se concentram na realização das atividades, ampliando a coordenação motora, sendo alcançados os objetivos de estímulo da criatividade, autonomia e também o respeito com os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincando a criança tem a oportunidade de experimentar o objeto de conhecimento, explorá-lo, descobri-lo, criá-lo. Nos momentos de brincadeira a criança pode pensar livremente, pode ousar ou imaginar, nesta hora ela é livre para criar, não tem medo de errar, brinca com a possibilidade, a capacidade de lidar com símbolos, ela faz com que um pedaço de pano seja o que ela quiser.

Enquanto brinca a criança tem a oportunidade de organizar seu mundo seguindo seus próprios passos a utilizando melhor seus recursos. Brincar é uma necessidade do ser humano, quando brinca ele pode aprender de um modo mais profundo, pode flexibilizar pensamentos, pode criar e recriar seu tempo e espaço consegue adaptar-se melhor às modificações na vida real podendo incorporar novos conhecimentos e atitudes e através das atividades lúdicas desenvolvem-se várias habilidades, explorando e refletindo sobre a realidade, a cultura na qual se vive, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando regras e papéis sociais. Pode-se dizer que as atividades lúdicas ultrapassam a realidade, transformando-a através da imaginação.

Durante as aulas de Educação Física o principal é fazer com que o estudante entenda que o lúdico está ali para proporcionar um bem-estar a eles, precisam entender que as aulas podem enriquecer a cultura e aprendizagem.

Brincadeiras e jogos são elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimento, que proporcione prazer no ato de aprender, e que facilite as práticas pedagógicas em sala de aula. A educação lúdica, além de ajudar, influencia a formação do educando, propicia à criança muito benefício, pois proporciona a ela prazer, criatividade, coordenação motora que vai desencadeando seu aprendizado.

Conclui-se que enquanto a criança está brincando ela consegue criar seu próprio mundo. Além da socialização, criatividade, interação, autoestima, habilidades de sua aprendizagem, seus limites, percepções, aventuras, descobrem por si só seu mundo através do brincar, adquirem conhecimentos.

Em suma, a Educação Física promove o desenvolvimento integral do estudante, do ser humano, contribui para o desenvolvimento das habilidades, proporcionando experiências intrapessoais e interpessoais, colaborando com o bem-estar dos estudantes, bem como contribuindo com a evolução dos níveis de habilidades psicomotoras e melhor de maneira prazerosa, divertida, obtendo assim, uma aprendizagem eficaz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. [S.l.]: Cooperativa do Fitness, 2009. Disponível em: Acesso em: 8 set. 2024.

AMARAL, L. F.; COFANNI, M. C. R. S. **Educação Física e Brincar: Possibilidades de intervenção na escola. Momento & Percepção.** Espírito Santo do Pinhal/SP, v. 10, n. 15, 2009.

ALENCAR, Semiramis. **A importância de brincar.** (Online). Disponível na Internet via [www.URL:http://educandooamanha.blogspot.com/2007/10/importancia-de-brincar.html](http://educandooamanha.blogspot.com/2007/10/importancia-de-brincar.html). Acesso em: 8 set. 2024.

BORBA, A. M. **O Brincar Como Um Modo de Ser e Estar no Mundo.** In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC. SEF, v. 1, 1998.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: Questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DINELLO, Raimundo Angel. **Expressão Ludo Criativa.** Tradução: Luciana Faleiros C. Salomão. Ed. rev. Uberaba, MG: Universidade de Uberaba, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO (org.), Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KUNZ, E. (Org.) **Didática da Educação Física.** Ijuí/RS: Unijuí, 2006.

LOPES, V. G. **Linguagem do Corpo e Movimento.** Curitiba: FAEL, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir de experiências internas.** Disponível em: Acesso em: 10 abr. 2019.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005. p. 223 – 4.

MOLUSCO, Lula. **A importância de brincar na escola.** (Online) Disponível na Internet via [WWW.URL:http://www.jornallivre.com.br/195025/a-importancia-de-brincar-na-escola.html](http://www.jornallivre.com.br/195025/a-importancia-de-brincar-na-escola.html). Acesso em: 8 set. 2024.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista.** Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X200600020000&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 8 set. 2024.

QUEIROZ, Tânia Dias e MARTINS, João Luiz. **Pedagogia Lúdica: Jogos e brincadeiras de A a Z.** São Paulo, Rideel, 2002.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, Lúria Leontiv. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS



FERNANDA BATISTA SALES

Formada em Magistério pela EMEFM Professor Linneu Prestes (2002). Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista-UNIP, Supervisão e Administração (2007). Pós Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Brasil. Experiência e atuação como Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Professor Milton Ferreira de Albuquerque.

RESUMO

Este artigo explora e analisa o impacto das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, destacando os benefícios e desafios que essas ferramentas trazem para a educação contemporânea. Aborda-se a transformação do papel do professor e do aluno, as novas metodologias de ensino, como a sala de aula invertida e o ensino híbrido, e a relevância da formação docente contínua para uma integração eficaz das tecnologias no contexto educativo. Em suma, concluímos que o processo de ensino aprendizagem sofre ajustes em decorrência das tecnologias digitais praticadas, porém fica evidente que as ações enriquecem as habilidades e competências adquiridas pelos discentes bem como que há necessidade de ações contínuas de formação docente e investimento em infraestrutura tecnológica. Conclui-se que o objetivo desta pesquisa é mostrar a facilidade do processo de ensino e aprendizagem com o uso da tecnologia por parte dos docentes e discentes nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Aprendizagem; Digitais; Educação; Ensino; Tecnologia.

ABSTRACT

This article explores and analyzes the impact of digital technologies on the teaching and learning process, highlighting the benefits and challenges that these tools bring to contemporary education. It addresses the transformation of the role of the teacher and the student, new teaching methodologies such as the inverted classroom and hybrid teaching, and the relevance of continuous teacher training for the effective integration of technologies in the educational context. In short, we conclude that the teaching-learning process is being adjusted as a result of the digital technologies practiced, but it is

clear that the actions enrich the skills and competences acquired by the students and that there is a need for ongoing teacher training and investment in technological infrastructure. In conclusion, the aim of this research is to show how easy the teaching and learning process is with the use of technology by teachers and students in educational institutions.

Keywords: Learning; Digital; Education; Teaching; Technology.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo investigar os impactos dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, identificando as principais mudanças que elas promovem e os desafios enfrentados por educadores e instituições. Nos últimos anos, as tecnologias digitais têm transformado profundamente diversos setores da sociedade, incluindo a educação. As novas ferramentas digitais não só ampliam as possibilidades de comunicação e acesso à informação, como também reformulam a forma como o conhecimento é produzido e compartilhado. No passado, a maioria do conhecimento dos alunos nas escolas era transmitida por professores e livros aos alunos. Isso restringia os alunos a buscar rapidamente novos conhecimentos, tornando-o lento e limitado. Um aluno perdia muito tempo folhando vários livros até encontrar o assunto pesquisado; quando tinha o livro certo, ele não conseguia encontrar nenhum. A tecnologia digital é vista como uma parte inevitável da vida contemporânea. Mas como a tecnologia ajuda os alunos na escola? É comum que os professores devem usar regularmente os recursos tecnológicos disponíveis para melhorar a qualidade e a eficiência do ensino, com os livros apenas sendo um suporte ou ferramenta adicional no processo de aprendizado. A tecnologia já está presente na vida de muitos jovens, e há uma grande quantidade de informações disponíveis na internet. É por isso que é importante entender se as escolas estão se adaptando a essa nova realidade e usando as ferramentas tecnológicas para promover e incentivar o aprendizado. As escolas precisam se adaptar à nova era em que as tecnologias crescem exponencialmente. Os jovens de hoje estão exigindo das escolas novas perspectivas e abordagens de ensino, dado o grande número de ferramentas disponíveis para aprender e compartilhar. O modelo tradicional de ensino em que o professor transmite conhecimento por meio da fala e do uso de quadros está se tornando obsoleto e não vai atender às necessidades tecnológicas dos alunos.

JUSTIFICATIVA

A crescente presença de tecnologias digitais no cotidiano das escolas e no processo de ensino e aprendizagem, justifica a necessidade de uma análise aprofundada de seu impacto na educação. As ferramentas digitais têm mudado não apenas a forma como os alunos aprendem, mas também o papel dos professores e as abordagens pedagógicas usadas.

Esta pesquisa é relevante porque aborda um tema relevante e crucial para o desenvolvimento educacional no século XXI, enquanto a sociedade está passando por uma revolução digital.

Podemos então, entender os benefícios e os desafios dessas tecnologias no contexto educacional pode ajudar na criação de planos para usá-las, o que resultará em um aprendizado mais inclusivo e eficiente. Além disso, uma vez que o acesso desigual à tecnologia pode aumentar as disparidades educacionais, a investigação é necessária para abordar questões de equidade e acessibilidade.

Portanto, o objetivo deste artigo é fornecer uma base teórica e prática para educadores e gestores escolares, a fim de ajudar a maximizar os benefícios das tecnologias digitais para a educação.

O IMPACTO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Hoje em dia, crianças menores de dois anos já usam smartphones para assistir desenhos animados, o que não é novidade. Na verdade, o envolvimento com recursos tecnológicos está ocorrendo cada vez mais cedo. Celulares, tablets e games compõem o cotidiano dos chamados “nativos digitais”. Diante desta realidade, as instituições de ensino devem se reinventar para atender às necessidades de uma nova imagem estudantil mais criteriosa, dinâmica e, o mais importante, conectada. Porém, a integração de tudo isso não é um processo simples para as escolas.

A tecnologia no ensino deve ser cuidadosamente planejada para focar no cultivo integral dos alunos. Portanto, ignorar esta tendência pode acarretar múltiplos riscos para as instituições de ensino e até mesmo levar à perda de alunos.

Devido ao impacto da informatização, a maioria das pessoas pensam na tecnologia educacional como o processo de utilização de computadores, quadros brancos digitais e gadgets nas escolas. Porém, utilizar ferramentas pensadas para facilitar o ensino sempre foi uma importante aliada ao aprendizado. Um exemplo são as ferramentas citadas acima, como projetos, fotocopiadoras, gravadores de vídeo e posteriormente reprodutores de DVD.

Segundo Kohn e Moraes (2007, p.5),

“a sociedade transita hoje no que se convencionou denominar —Era Digital. Termo utilizado para representar os avanços tecnológicos proveniente da Terceira Revolução Industrial e que repercutiu na difusão de um ciberespaço, um meio de comunicação instrumentalizado pela informática e pela internet. Essa expressão também é uma forma de observar os avanços das técnicas atuais de transformação da sociedade em comparação a outras anteriores.”

A partir da década de 2000, com a popularidade dos computadores, as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) afetaram nossas vidas e rapidamente se tornaram uma parte independente do processo educativo.

Quando nos referimos às TIC, referimo-nos a uma variedade de tecnologias que permitem criar, capturar, armazenar, receber e transmitir informação. No domínio da educação, as TIC podem ser uma excelente ferramenta para otimizar a tecnologia e produzir resultados positivos.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), representam um conjunto de ferramentas e recursos tecnológicos que, quando integrados no ambiente escolar, podem ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, facilitando o acesso à informação, promovendo a colaboração entre alunos e professores, e oferecendo novas formas de construção do conhecimento.

A INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR

As tecnologias digitais, como computadores, tablets, plataformas de e-learning e softwares educacionais, podem melhorar a educação.

Elas fornecem:

- Acesso a uma variedade de recursos educativos: Os alunos podem explorar conteúdo interativo, vídeos explicativos, jogos educativos e simulações usando as plataformas online;
- Aprendizagem colaborativa: Os alunos aprendem habilidades sociais e trabalham em grupo com ferramentas como wikis, fóruns de discussão e chats;
- Personalização do ensino: Os sistemas de gestão de aprendizagem (LMS) permitem que os professores monitorem o progresso individual de cada aluno e ajustem o conteúdo às suas necessidades específicas;

NOVOS MÉTODOS EDUCACIONAIS E DE APRENDIZAGEM

As tecnologias digitais mudaram a dinâmica tradicional da sala de aula, fornecendo novas formas de ensino.

Alguns dos métodos mais comuns são:

- Sala de Aula Invertida: Neste modelo, os alunos estudam o conteúdo teórico em casa, geralmente assistindo a vídeos ou lendo online, e dedicam o tempo na sala de aula à resolução de problemas e discussões. Isso os ajuda a aprender de forma mais colaborativa;
- Ensino Híbrido (Blended Learning): permite maior flexibilidade no processo de ensino ao combinar atividades presenciais e online. Usando as plataformas digitais, os alunos podem fazer parte do trabalho de forma independente, enquanto o instrutor serve como facilitador;
- • Gameificação: A incorporação de elementos de jogo, como pontos, níveis e recompensas, no processo de aprendizagem tem demonstrado ser uma estratégia eficaz para motivar os alunos e aumentar seu envolvimento;

PROBLEMAS E LIMITAÇÕES

A integração das tecnologias no processo educativo traz inúmeros benefícios, mas também enfrenta desafios e limitações significativas.

Alguns dos principais problemas incluem:

Desigualdade de Acesso (Divisão Digital):

Nem todos os alunos e professores têm acesso às mesmas ferramentas tecnológicas ou à internet de qualidade. Esta divisão digital é especialmente pronunciada em áreas rurais ou economicamente desfavorecidas, o que pode resultar numa exclusão educacional, aumentando as desigualdades entre os alunos.

Impacto: Alunos sem acesso adequado às tecnologias ficam em desvantagem, o que afeta negativamente o desempenho escolar e as oportunidades de aprendizagem.

Formação Inadequada de Professores:

Muitos educadores não possuem a formação necessária para utilizar as tecnologias de maneira eficaz no ensino. A ausência de competências digitais, aliada a uma resistência às mudanças tecnológicas, pode dificultar a adoção de novas metodologias e ferramentas.

Impacto: A falta de formação limita o potencial das tecnologias para enriquecer a aprendizagem, e muitas vezes resulta em um uso superficial ou ineficiente das ferramentas disponíveis.

Sobrecarga de Informação:

O vasto volume de informação disponível online pode sobrecarregar os alunos, dificultando a identificação de fontes confiáveis e a organização dos conteúdos para um estudo eficaz.

Impacto: O excesso de informação pode gerar confusão e ansiedade nos alunos, comprometendo a qualidade do aprendizado e a sua capacidade de análise crítica.

Distrações e Uso Indevido:

A utilização de dispositivos digitais em sala de aula ou em ambientes de aprendizagem online pode resultar em distrações, uma vez que os alunos têm acesso a redes sociais, jogos e outros conteúdos que desviam a atenção.

Impacto: A diminuição da concentração e o uso inadequado das tecnologias podem comprometer a absorção dos conteúdos e reduzir a eficácia do ensino.

Falta de Infraestrutura Adequada:

Muitas escolas, especialmente em regiões mais desfavorecidas, enfrentam dificuldades na obtenção de infraestrutura tecnológica adequada, como equipamentos atualizados, acesso à internet de alta qualidade e recursos de manutenção.

Impacto: A precariedade da infraestrutura limita o acesso às tecnologias e impede que as metodologias digitais sejam plenamente implementadas no currículo escolar.

Resistência à Mudança:

Tanto por parte de alguns professores quanto de instituições, existe uma resistência natural à mudança nas práticas pedagógicas tradicionais. A transição para um modelo educacional mais tecnológico exige uma mudança cultural e institucional que nem sempre é fácil de implementar.

Impacto: Essa resistência pode atrasar a adoção de novas tecnologias, limitando os benefícios que elas poderiam trazer para o processo de ensino e aprendizagem.

Falta de Políticas Educacionais Claras:

Em muitos casos, a integração das tecnologias nas escolas é feita sem um plano pedagógico bem estruturado, o que pode resultar num uso desorganizado e ineficaz. A ausência de políticas educativas claras sobre como e quando utilizar as tecnologias dificulta a sua implementação eficaz.

Impacto: Sem diretrizes específicas, as tecnologias podem ser mal aplicadas ou subutilizadas, não atingindo o seu potencial completo para melhorar a educação.

Esses problemas e restrições mostram que, embora as tecnologias digitais ofereçam muitas oportunidades, é necessário fazer vários esforços para adotá-las de forma eficaz, incluindo investimento em infraestrutura e formação continuada de professores. É necessário superar esses obstáculos para garantir que todos os alunos possam se beneficiar igualmente das inovações tecnológicas no processo educacional.

DESAFIOS E BENEFÍCIOS DA TECNOLOGIA DA EDUCAÇÃO

As escolas e os sistemas educativos estão cada vez mais ligados aos recursos tecnológicos com o objetivo de promover a sua utilização correta para melhorar a aprendizagem. Maior interatividade e engajamento dos alunos podem ser facilitados através do uso de telas interativas, tablets, óculos de realidade virtual, ambientes virtuais, acervos online, que além de tornarem o aprendizado mais dinâmico, interessante e rico, também oferecidos para o desenvolvimento da construção da memória emocional. e seu desenvolvimento global. Outro ponto positivo é que os alunos ganham mais autonomia no processo de aprendizagem à medida que passam a desenvolver interesses e a buscar respostas, o que também contribui para uma formação crítica e social.

As novas tecnologias são importantes aliadas na educação e têm a capacidade de agilizar o processo de ensino e aprendizagem. Se uma inovação de forma responsável e criativa, a tecnologia pode trazer vários benefícios para alunos e até professores. À medida que a tecnologia se torna mais predominante, esses dispositivos se tornaram uma parte normal da vida cotidiana das novas gerações e as escolas não devem ser deixadas de fora desses impactos.

Vale a pena deixar claro que a tecnologia não pode substituir o papel dos professores na educação e é fundamental que os educadores saibam como utilizar estes novos meios de comunicação e software.

Além disso, como esses alunos nascem no meio da tecnologia, a educação inovadora permite que eles se familiarizem com essas ferramentas e aprendam como utilizá-las com sabedoria. Além disso, a exposição à tecnologia pode ajudar a desenvolver competências e habilidades profissionais que facilitarão seus empregos futuros.

Com o surgimento e a atuação da tecnologia na educação, não basta apenas inseri-la, é preciso reexaminar a forma de educar, modificar os métodos de ensino e encontrar formas verdadeiramente úteis de inserir recursos tecnológicos, e como as crianças possam de fato explorá-los de forma inteligente e produtiva. Os professores também precisam estar preparados para que possam desenvolver planos estratégicos de incorporação da tecnologia em suas salas de aula, em diferentes contextos disciplinares, e além disso, precisam dominar completamente essas ferramentas.

VANTAGENS E DESVANTAGENS

Para maximizar os benefícios e minimizar as desvantagens, seu uso deve ser cuidadosamente planejado e equilibrado.

Vantagens:

- Preparação dos alunos para o mundo digital;
- Acesso a recursos educacionais online;
- Flexibilidade de aprendizado;
- Aumento de habilidades tecnológicas;
- Facilidade de comunicação;

Desvantagens:

- Distração e uso excessivo dos dispositivos;
- Desigualdade no acesso à tecnologia;
- Dependência excessiva de tecnologia;
- Baixa na habilidade analítica e resolução de problemas;
- Riscos de segurança e privacidade de dados;

As tecnologias digitais também têm um grande potencial para aumentar o acesso à educação e aumentar a inclusão. O uso de ferramentas como software de leitura de texto, tradutores automáticos e plataformas adaptativas permite que alunos com necessidades educativas diferentes tenham uma participação mais justa no aprendizado. No entanto, é imperativo garantir que todas as instituições

educacionais tenham os recursos necessários para apoiar essas iniciativas de combate à exclusão digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia mudou a forma como as coisas são feitas, e o ensino não foi diferente. Hoje em dia, as aulas são ministradas por meio de datashows, em vez do quadro negro. Foi claro que as ferramentas tecnológicas estão ajudando os alunos a fixar o conteúdo e os professores a conduzir as aulas.

As tecnologias digitais têm um efeito profundo no ensino e aprendizagem. Eles mudam não apenas as metodologias de ensino, mas também os papéis dos professores e alunos. Ao mesmo tempo em que promovem uma aprendizagem mais dinâmica e interativa, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) oferecem oportunidades únicas para a personalização da educação, o ensino colaborativo e a acessibilidade. Novos horizontes para a construção do conhecimento foram abertos por ferramentas como plataformas de e-learning, jogos educativos e metodologias inovadoras como a sala de aula invertida.

Em conclusão, embora as tecnologias digitais representem um grande potencial para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, o sucesso da sua implementação dependerá de um esforço coletivo para superar os desafios existentes, garantindo que todos os alunos possam beneficiar igualmente dessas inovações.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

Coll, C., & Monereo, C. **Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2017.

MORAN, Joé Manuel **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papyrus, 2018.

Lévy, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PRENSKY, M. **Teaching digital natives: Partnering for real learning.** Thousand Oaks: Corwin Press, 2010.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento.** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

EMPATIA E A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EMPATHY AND AFFECTIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



FERNANDA CUNHA SOARES

Graduação em pedagogia (licenciatura plena) pela faculdade centro universitário Sant'Anna(2010); Professora de Educação Infantil- Cei Guilherme Henrique Pinto Coelho.

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre a importância da empatia e da afetividade e dos vínculos afetivos como fator predominante para a aprendizagem de crianças. Para alicerçar e fundamentar a importância deste artigo, buscamos informações nas referências teóricas baseadas nas ideias de Gabriel Chalita e Eugênio Cunha. Da mesma forma, as contribuições de Wallon, Vygotsky e de Piaget foram importantes para caracterizar um professor com olhar afetivo, e que se preocupa com a aprendizagem e seus alunos e, ao mesmo tempo, com a qualidade dessa aprendizagem, que deve ser significativa para o aluno, onde ele possa trazer suas experiências, fazer trocas, interagir, enfim estabelecer vínculos. A partir deste artigo podemos perceber e constatar porque é importante que se tenha, na escola, uma educação pautada por afetos e também um educador comprometido, competente e afetivo.

Palavras-Chave: Afetividade; Aprendizagem; Empatia.

ABSTRACT

The aim of this article is to present reflections on the importance of empathy and affectivity and affective bonds as a predominant factor in children's learning. To underpin the importance of this article, we sought information from theoretical references based on the ideas of Gabriel Chalita and Eugênio Cunha. Likewise, the contributions of Wallon, Vygotsky and Piaget were important in characterizing a teacher with an affective outlook, who is concerned about learning and their students and, at the same time, the quality of this learning, which must be significant for the student, where they can bring their experiences, make exchanges, interact, in short, establish bonds. From this article we

can see why it is important to have a school education based on affection and also a committed, competent and affective educator.

Keywords: Affectivity; Learning; Empathy.

INTRODUÇÃO

O presente artigo destina-se a dissertar sobre o tema a importância da empatia e da afetividade na relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Este estudo investiga a influência que a empatia e a afetividade exercem na relação professor e aluno e no processo de ensino e aprendizagem. Objetiva uma melhor compreensão do que vem a ser educação, ensino, aprendizagem significativa e influência das emoções na sala de aula. Pretendeu-se por meio de pesquisas bibliográficas, compreender algumas especificidades deste tema e também aspectos conceituais sobre a educação, o ensinar e o aprender com significado.

Esta pesquisa procura resgatar os significados originais do conceito de aprendizagem significativa que é rotineiramente utilizado, porém, com frequência, sem saber o que significa. E, além disso, revelou-se a questão da empatia na relação professor e aluno e até que ponto ela influencia no processo de ensino e aprendizagem?

A opção pelo estudo neste tema deve-se ao fato de analisar-se a falta de interesse das partes na sala de aula e os conflitos nesta relação que se tornaram rotineiros desde essa fase da vida, e conseqüentemente quando adulto não será diferente se atitudes não forem administradas. O estudo justifica-se por discorrer sobre um tema que é fundamental e que constitui todo o processo ensino-aprendizagem.

Portanto, este artigo tem o propósito de apresentar com perspicácia teorias de grandes educadores brasileiros, que comprova a importância e o incentivo ao bom relacionamento em sala de aula.

O objetivo geral foi compreender de que maneira o bom relacionamento entre professor e aluno pode favorecer o processo de construção do ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos procuraram identificar práticas notórias de incentivo ao hábito de estudo; analisar os principais motivos que desgastam a relação professor e aluno e elencar soluções para solucioná-las e proporcionar mais incentivo à busca de estratégias diferenciadas e de forma dinâmica, visando o resgate de um bom relacionamento em sala de aula.

O processo desse método de pesquisa será aplicado através de pesquisa bibliográfica, sobre a maneira de como os pais, professores incentivam os alunos e se incentivam para o hábito dos estudos dentro e fora da sala de aula e de que maneira as situações de conflitos são solucionadas.

AFETIVIDADE E EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir de diversos estudos, como os de Coll (1994 e 2000); Brenelli (2000), Rego (2000), etc. envolvendo interações sociais; relações interpessoais e outras terminologias similares, que enfatizam a importância do outro para o processo de apropriação do conhecimento, grande parte destes tem dado ênfase aos fatores afetivos como essenciais para o desenvolvimento humano. No entanto, existem certas dificuldades, divergências e confusões quanto a conceituação do que vem a ser afetividade, afeto, emoção e sentimento. Portanto, iniciaremos com conceitos sistemáticos e posteriormente com outros mais distintos conforme alguns teóricos a serem evidenciados.

Libâneo (1994) coloca os aspectos cognoscitivos e sócios emocionais da interação professores – aluno, onde dentro dos vínculos afetivos é importante que: “a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula”. (p.251)

Segundo Piaget (1974 apud Brenelli, 2002): “Os aspectos afetivos e cognitivos da ação são indissociáveis, irreduzíveis e complementares (...) todo comportamento humano envolve inteligência e afetividade” (p.p 106 e 107).

Para este autor (1988 apud Brenelli, 2000, p. 105), no processo construtivo do desenvolvimento humano destaca três tipos de funções: “as funções do conhecimento, representação e da afetividade (...) as funções afetivas dizem respeito à necessidade de expressão e sua finalidade”. Souza (2002, p. 33), afirma que a conceituação de Piaget é polêmica quando o mesmo expressa que:

A afetividade é uma correspondência entre as evoluções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos... A afetividade está indissociavelmente ligada a inteligência e se manifesta nas ações e condutas dos indivíduos, sendo responsável pelo rumo que as ações tomam em direção aos objetos.

Outro posicionamento de Piaget (apud La Taille, 1992, p.65) e que: “A afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, portanto, como algo que impulsiona as ações... a afetividade é a mola propulsora das ações e a Razão está a seu serviço”. Este mesmo autor segundo La Taille (1992, p. 73), identificou duas morais: “Na primeira, identifica afetos básicos como medo e amor. Na segunda, contudo, desaparecem referências a afeto, permanecendo apenas a noção de necessidade, produto genuíno da razão. ”. Tal postulado para o teórico La Taille (1992, p. 73) parece incompleto e insuficiente e faz a seguinte inquirição: “como a afetividade torna o respeito mútuo possível de ser seguido na prática? ”.

Segundo Vygotsky (1998, apud Leite e Tassoni, 2002, p. 121), afeto (emoção) e cognição estão intimamente ligados, assim: A manifestação inicial da emoção parte da herança biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu instintivo para dar lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado.

Oliveira (1992), analisando os trabalhos de Vygotsky também, enfatizou que o mesmo propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetivas e cognitiva do funcionamento psicológico. Na verdade, Vygotsky não entende a afetividade separada dos aspectos intelectuais e sim como parte de uma mesma unidade. No processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos (Tassoni, 2000)

Segundo Wallon (1968, apud Santos, 2003), as emoções, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. E este mesmo autor (1968, apud Galvão, 1999, p.04) entende as emoções como:

Um tipo particular de manifestação afetiva que se diferencia de outras por alguns traços...O emocional pode ser visto pelo outro, ele é perceptível. Em geral as manifestações afetivas são acompanhadas por alguma transformação, no próprio corpo da pessoa, ou, como se refere Wallon, em seu sistema neurovegetativo.

No entanto, Leite e Tassoni (2002), analisando o posicionamento de Wallon, defendem o seguinte: “A afetividade correspondente a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos”. De acordo com Wallon (apud Dantas, 1992):

A afetividade é também uma fase do desenvolvimento, mais arcaica. O ser humano foi logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturados, com o predomínio da primeira... ao longo do trajeto, elas alteram preponderância, e a afetividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensorio-motor necessário à exploração da realidade. (p.91).

Portanto, a conceituação de afetividade a qual atribuirei neste artigo é a de Tassoni (2000) e Leite e Tassoni (2002), por ser uma concepção mais ampla, o que significa o envolvimento de uma série ainda maior de manifestações, permeando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). Tais manifestações são colocadas com as vivências dos sujeitos, bem como as formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas, onde afetividade constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento.

Assim, toda vez que mencionar o termo afetividade não estou tão somente falando de carinho do professor que a passa a mão na cabeça do aluno; amor, fraternal, paternal ou materno; elogios; atenção e etc., mas, também uma gama de fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem para que este seja realmente significativo.

A AFETIVIDADE NA ESCOLA

A educação escolar é uma das muitas atividades sócias educativas desenvolvidas em nossa sociedade com a finalidade de desenvolver no aluno as qualidades pessoais aspiradas pela mesma. Assim, é necessário que os saberes socioculturais acumulados pelas gerações sejam transmitidos aos alunos, e a forma como tais conhecimentos são repassados são de grande importância para o processo ensino-aprendizagem. Portanto, a escola é uma instituição construída especialmente com o intuito de socializar conhecimentos. Para Coll (1994, p. 53):

As sociedades ocidentais que alcançaram certo grau de desenvolvimento científico e tecnológico decidem criar instituições especificamente educativas com o fim de promover sistematicamente o desenvolvimento e a socialização dos seus membros mais jovens.

E dentro desta instituição educativa, temos a figura do Professor (a) que é a pessoa responsável pela mediação do conhecimento, de forma que seja percebido pelos alunos como alguém confiante e que seja confiável dentro de uma relação social que se estabeleça dentro de sala de aula. Segundo Antunes (2002, p. 33), um dos pontos essenciais para a progressão dos alunos é: “Construir, progressivamente, um clima de relacionamento objetivo com os alunos, fazendo com que os mesmos descubram em seu professor um efetivo ajudante, dispendo a fazê-lo a caminhar com eficiência e segurança”.

De acordo com Santos (2003) e Galvão (1999), o teórico francês Henri Wallon (1879- 1962), atuante na área educacional, a qual propunha ideias para uma reformulação no sistema educacional francês tal que possibilitasse uma formação integral de forma intelectual, afetiva e social aos alunos, foi o percussor de um ensino que além de considerar a presença física da criança, também levou em consideração suas emoções dentro da sala de aula, Fator este que considerava de suma importância para o desenvolvimento do aluno fazendo com que os mesmos possam exteriorizar seus desejos e as suas vontades.

Ao serem indagados sobre o que faz com que o professor seja bom, muitos alunos insistem em mencionar os aspectos afetivos, onde o professor é uma pessoa compreensiva, sabedora das dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. Portanto, procura formas de viabilizar soluções para os problemas levantados. Os alunos sem sombra de dúvidas preferem os professores que estejam mais próximos, que acreditem e valorizem a capacidade de seus alunos de forma que realmente influenciem substancialmente na aprendizagem de seus alunos.

Segundo Cunha (1991, p.147), em seu trabalho algumas das características dos melhores professores apontados pelos alunos são: Torna as aulas agradáveis e atraentes; Estimula a participação do aluno; Sabe se expressar de forma que todos entendam; Induz à crítica, à curiosidade e à pesquisa; Procura formas inovadoras de desenvolver as aulas; Faz o aluno participar do ensino, etc.

Por tal razão Tassoni (2000, p. 01), postula que o ensino e a aprendizagem se realizam quando se efetiva vínculos entre as pessoas desde o âmbito familiar. E é bastante enfática quando diz: “Portanto é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustentam a etapa inicial do processo de aprendizagem”. Já Piaget (1988 apud Brenelli, 2000, embora faça uma separação das funções do conhecimento, representação e afetividade bases do processo construtivo), apresenta a afetividade como indissociável das demais funções. Este mesmo autor (1974 apud Brenelli, 2000, p. 106), descreve que: “Os aspectos afetivos e cognitivos da ação indissociáveis, irreduzíveis e complementares”.

Segundo Morales (2003, p.33), algumas pesquisas e estudos que permitiram fazer um levantamento das características de um professor ideal (bom) na concepção dos alunos são notórios

observarmos duas grandes categorias: a primeira está relacionada com a competência do professor, ou seja, a forma como este ensina e administra sua classe, e a segunda, a maneira de relacionamento do professor com seus alunos, mostrando-se compreensível, paciente e estando disponível para ajudá-los etc. Assim o autor esclarece que: “O bom professor sabe dar segurança, é próximo e familiar, é sensível as necessidades dos alunos, da ajuda extra, não discrimina, auxilia os que vão pior, é humilde e reconhece os próprios equívocos”.

Dentro da sala de aula, para que haja aprendizagem é necessário que haja interação social do tipo professor – aluno; aluno – aluno e nessas relações é imprescindível que haja afetividade envolvendo os sujeitos participantes da ação ensino – aprendizagem. Os seres humanos possuem uma peculiaridade que é o lado sentimental que permeia todo o seu desenvolvimento, fazendo com que o homem crie uma certa dependência afetiva, ou seja, necessita de outro para ajudá-lo a desenvolver habilidades que ainda na proximidade dos sujeitos que se opera desde nascimento nos primeiros contatos com seus familiares. Esses contatos desenvolverão nos sujeitos características emocionais e afetivas que vão desde a responsabilidade de transmitir a “educação do lar”, as normas sociais e os contextos culturais. E para que haja esse relacionamento é preciso que haja um canal de comunicação entre o sujeito e esse canal é a base da apropriação do objeto. Por sua vez Tassoni (2000, p. 03), a partir os teóricos Vygotsky e Wallon, expõem que: A afetividade que se manifesta na relação professor – aluno constitui elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objetivo de conhecimento, a partir e das experiências vividas.

Para que haja aprendizagem é necessária uma interação social, e a forma como se dá essa interação é outro fator interessante a ser estudado, portanto, a forma como o professor fala, age, reage, se posiciona afeta diretamente ao aluno o qual é peça fundamental no processo ensino – aprendizagem. Nas considerações da Tassoni (2000, p. 06): “quanto melhores forem às condições de se cultivarem sentimentos como estes, mais consistentes e profundos serão os relacionamentos, promovendo uma aprendizagem significativa. ”

Então, o professor que conseguir estabelecer vínculos afetivos com seus alunos através da sua competência, habilidade, valores, compreensão, versatilidade, criatividade, comunicabilidade, promovendo climas agradáveis, obterá êxitos no processo ensino – aprendizagem. Para tal, deve ter cuidado de ter os objetivos bastante claros.

É necessário estabelecer, portanto, que nem sempre há um entendimento passivo entre professor e alunos, e que a relação de afetividade nem sempre é do tipo pacata. O professor possui embasamento, na qual é a base de sua docência, enquanto que o aluno também possui seus conhecimentos prévios. Libâneo (1994) esclarece que o professor exerce uma autoridade proveniente de suas qualidades morais e técnicas, enquanto que o aluno tem autonomia (individualidade e liberdade). Para o autor:

A autoridade do professor e a autonomia dos alunos são realidades aparentemente contraditórias, mas de fato, complementares e que do ponto de vista das relações entre autoridade e autonomia, a interação professor alunos não está livre de conflitos ou deformações. (P. 251 e 252).

O certo é que numa análise mais apurada, será esclarecido que nas relações sócio – afetivas entre professor – alunos e aluno, existem outras emoções tidas como afetivas, portanto, também fazem parte desse processo, embora não sejam claramente observadas nos estudos até hoje realizados. Por isso precisariam ser melhores verificadas para a compreensão dessa relação complexa.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E DO PROFESSOR MEDIANTE AO TRABALHO COM O LÚDICO

O direito à brincadeira na educação é um assunto bem antigo que vem sendo tratado a mais cinquenta anos, pois se entende que aprender precisa estar relacionado ao lúdico, à liberdade de construção do sujeito. Uma aprendizagem de qualidade se dá por diferentes maneiras, relacionando as práticas já vivenciadas em sala de aula, com as atividades lúdicas, tornando assim, as aulas mais atraentes, assim como ressalta Declaração Universal dos Direitos das crianças:

O documento será utilizado no estudo para demonstrar que a preocupação com a forma com que o ensino/aprendizagem é ministrado para as crianças é uma preocupação mundial e importante.

A ludicidade se caracteriza no universo com uma ferramenta facilitadora de ensino, os jogos são uma fonte de prazer e descoberta para a criança, o que poderá contribuir no processo ensino e aprendizagem; porém tal contribuição no desenvolvimento das atividades pedagógicas dependerá da concepção que se tem do jogo.

Os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual e que podem contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem e no processo de socialização das crianças.

As ferramentas lúdicas não são apenas essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas pode fomentar a agilidade na recepção e assimilação de conhecimento. Cabe, portanto, à escola e ao educador inserir e equilibrar o ensino obrigatório com as ferramentas lúdicas, de forma que a criança pouco perceba a entrada e saída de um ambiente a outro, sentindo-se confortável em qualquer uma das situações.

Friedman (1996) caracteriza não apenas e um divertimento mais sim como uma ato disciplinar de aprendizado, os jogos para as crianças tem um significado de brincadeira, no contexto geral e uma atividade que ajuda no desenvolvimento da criança, tanto nas atividade física ou mental organizada por um sistema de regras, não é apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, proporcionam a relação entre parceiros e

grupos. Através da interação a criança terá acesso à cultura, dos valores e aos conhecimentos criados pelo homem.

Assim, na Educação Infantil pode se configurar como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo e com o movimento. As atividades aplicadas para a educação básica devem ter em vista, a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância.

Agora, o professor atuava de modo a atender a especificidade de cada aluno de acordo com sua realidade. “[...] O professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda simultaneamente, as demandas do grupo e as individualidades da criança.” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 32). (2009, p. 83).

Oliveira (2002 apud, SILVA; TAVARES, 2016, p. 3) enfatiza que a função do professor vai além da prática assistencial, a finalidade de sua atuação pedagógica busca o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. Para que isso aconteça o profissional deve recorrer as diversas estratégias e recursos metodológicos que agreguem conhecimento e ludicidade.

Carvalho (1992 apud ALMEIDA, 2014, p. 10) afirma que,

Os jogos na vida da criança são de fundamental importância, pois quando brinca, esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a experimentar sentimentos de liberdade.

Brincando a criança aprende a ter limites, respeitar regras, ter disciplina, explorar os meios, ser autônoma, se relacionar com outros, ela constrói conhecimento, assimila informações, são diversos os benefícios por meio desse recurso, além de serem inúmeras as formas de ludicidade disponíveis hoje, podem mediar para que o ensino-aprendizagem aconteça. Como Piaget (1998) afirma, as atividades lúdicas devem ser inseridas no processo de ensino, sendo este um processo interativo e dinâmico.

O ato de brincar traz muitos benefícios para quem participa desta atividade, pois contribui para o desenvolvimento físico, social, intelectual, respeito ao próximo, as crianças superam desafios através de brincadeiras ou jogos, além disso, os alunos aprendem a cooperar, aprendem regras, lidar com suas limitações, enfim, não é apenas uma atividade que proporciona alegria, prazer, diversão, ela contribui direta ou diretamente na formação do sujeito para que ele aprenda a conviver com os outros, a respeitar, a aceitar aqueles que são diferentes, independentemente de terem ou não alguma deficiência (SOARES 2010, p. 12).

O Lúdico como metodologia, contribui para o desenvolvimento de aspectos infantis importantes, auxiliam nas dimensões psíquica, moral, intelectual e motriz da criança, no desenvolvimento e descoberta de habilidades.

Em relação ao papel do professor,

O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento. Cabe assim, uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da ludicidade (RIBEIRO 2013, p.1).

A observação do professor sobre os alunos faz com que as aulas sejam planejadas de acordo com as dificuldades identificadas e a bagagem de experiência de cada aluno. A ludicidade se trata de atividades de caráter livre, um ambiente onde o aluno se sente livre permite que o aluno faça escolhas.

O professor deve ser o motivador e condutor desse processo, ele como educador e participante da formação dos alunos, em convívio direto com eles sabe afirmar o que é atrativo, que pode despertar interesse e satisfação na aprendizagem dos mesmos. Ele como mediador do ensino, não descaracteriza o lúdico, nem interfere de forma inapropriada na aprendizagem, mas através dessas atividades lúdicas escolhe as formas e o caminho a ser percorrido e quando necessário altera essas rotas, tendo fixas em sua mente as intervenções necessárias para uma educação de qualidade para seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala em afetividade logo nos vem à mente a ideia de uma relação do tipo harmônica, sem conflitos, posto que pensamos em interagir numa relação paritária, onde chega-se a determinadores da forma mais elementar possível. Mas as interações sociais não ocorrem somente harmonicamente, as diferenças devem ser evidenciadas para que não haja a visão parcial e unitária deste processo. Saber como se dá o relacionamento dos seres humanos com seus pares e principalmente das crianças com os adultos (pais – filhos, professores – alunos) é de grande importância. Pois, é justamente com os pais e professores que as crianças adquirem parcelas significativas dos conhecimentos socioculturais acumulados pela sociedade na qual estão inseridos. Logo, esse processo de aquisição do conhecimento através de instrumentos mediadores nortearão o desenvolvimento e a evolução dos seres humanos dentro de uma sociedade extremamente complexa.

Os pais têm responsabilidade de inserir os passos educativos por serem os primeiros a terem contato com as crianças onde num relacionamento afetivo e gerenciamento transmissor, repassam inúmeras atividades de cunho familiar, não isolados das atividades sociais, daquelas todas as outras são emanadas. Por exemplo, os pais que educam seus filhos, também passarão pelo mesmo processo, embora, com o passar dos tempos haja as transformações culturais, familiares, religiosas, etc. através da própria evolução secular. Vale ressaltar que as transformações e evoluções não se dão de formas radicalizadas ou reprimidas e sim ao longo do decorrer do tempo, e que também, certos conhecimentos culturais, tradições e costumes perpetuam-se, solidificando em outros grupos, enquanto que outros são aperfeiçoados e novos, criados pela necessidade emergente da sociedade contemporânea.

Dentro da sociedade, os saberes desenvolvidos e sistematizados também devem ser transmitidos às futuras gerações e após os primeiros atos educativos com os pais, as crianças devem aprender os conhecimentos sistematizados através do microsistema escolar, desenvolvidos justamente para essa finalidade e responsabilizando-se pela socialização da cultura. Isso não significa propriamente que a figura dos pais se torne desnecessária, posto que a escola assume a função dessa educação, mas sim, que ambas instituições se completem dentro do ensino aprendizagem.

Assim como os pais, os professores são figuras responsabilizadas pela aquisição de conhecimentos do educando. Dessa maneira, o professor é a figura intelectual que acumula uma gama de conhecimentos a ser socializado, um facilitador, mediador e interventor dentro da atividade a ser desenvolvida com os alunos nas atividades e relações estabelecidas em sala de aula.

Esse contato possibilita ao professor mediatizar a internalização do conhecimento junto ao discente e como no convívio com os pais, as relações que se estabelecem nesse ambiente condicionam ao aluno introspectar certas atitudes e valores, que vão caracterizar sua pessoa em momentos futuros.

Nessa relação, é através da afetividade e da interação social dentro da sala de aula que os saberes socioculturais são transmitidos através da própria interação desenvolvida pelos indivíduos presentes. Interações que são marcadas pelas relações afetivas que se mostram muito importante para as práticas sociais historicamente acumuladas pela cultura humana. Esse ciclo faz com que os membros mais incipientes dessa relação, internalizam a cultura para o seu desenvolvimento intelectual, que reflita no meio social em que está inserido.

Este estudo demonstrou que essas relações de afetividade na escola são essenciais, pois através desse convívio a dinâmica da sala de aula vai sendo estabelecida. O professor passa a ter a visão do aluno, conhecendo-o e interferindo no seu desenvolvimento durante o contato que passa a existir diariamente no caso da educação infantil. Dentre esses fatores, há ainda a expectativa que o professor cria quando inicia seu trabalho e a desenvolve ao longo das atividades que realiza com seus alunos.

Esta é uma situação real nas salas de aulas, em que o professor passa a enxergar os discentes sob vários ângulos. O aluno por sua vez ao demonstrar uma boa capacidade cognitiva para o ano em exercício tem melhor atenção de seu mestre, enquanto que os alunos, considerados menos inteligentes, tendem a não agradar o professor, que os exclui da aprendizagem requerida. Correlacionado a esta reação, resguarda-se o comportamento do professor que vai refletir diretamente no conjunto da sala de aula.

Por outro lado, os alunos quando percebem as expectativas que os professores têm de sua pessoa e o comportamento característico desse profissional em sala de aula acreditam ter o poder de dinamizar esse processo, pois é comum nas salas de aulas, professores serem sobrepujados pelos alunos, quando não tomam a iniciativa para a docência, visto que esse típico

educador, não planeja e já tem conceito prévio dos alunos, acreditando que estes não estejam acessíveis ao aprendizado.

Verificando o lado afetivo, muitos educadores têm acreditado que a afetividade é um estímulo ao desenvolvimento da aprendizagem, percebendo que os laços afetivos devem acompanhar diariamente a relação entre os pares que cada docente compreende esse conceito de maneira diferenciada, mas com o objetivo de instigar e favorecer a construção do conhecimento um sentimento de segurança e possibilitando, conforme o estudo, a afetividade fundamental para o ensino aprendizagem que é sua própria interação, permeada pelos laços afetivos.

Por isso, a afetividade condiciona o despertar de uma satisfação e participação nas aulas, onde num processo alegre e motivador ambos os indivíduos têm interesses em cultivá-la. Leite (2002, p.p 135 - 136) percebe que “A afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelece entre os alunos e conteúdos escolares”. Visto dessa maneira, a afetividade é um fator preponderante nesse relacionamento, energizando a docência, despertando na criança interesse pela aprendizagem e numa mediação emancipatória, protagoniza ações educativas que refletem na autoestima do próprio aluno e sua valorização na produção do conhecimento.

Devido a essa constante prática, muitos alunos acreditam aprender de maneira igual, considerando que o relacionamento com seu educador é apenas bom, refletindo em muitos educandários na reprovação e dependência dos componentes curriculares, ajustando a política educacional que não contribui para a formação das crianças, tanto no lado afetivo, quanto o cognitivo, retraindo a esperança de uma vida melhor, por mais que muitos educadores compreendam a importância da afetividade para o ensino-aprendizagem os laços afetivos, vêm perdendo espaço nas salas de aulas, por serem incompreendidos e convertidos em apenas atos carinhosos, não obtendo a importância necessária para sua utilização nas relações de afetividade estabelecidas.

REFERÊNCIAS

AZZI e SILVA. **Leitura de Psicologia para Formação de Professores**. In, Lucila Dihel Tolaine et AL. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

BRENELLI, Rosely Palerma. **Leituras de Psicologia para Formação de Professores**. In. FINI Lucila Dihel Toaine, SISTO, Fernandes; OLIVEIRA, Gislene. Petrópolis/SP: Vozes, 2000.

CODO, Wanderley e Vasquez Menezes. **O que é Burnout**. In Codo, Wanderley (org.) Educação: Caminho e Trabalho. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. **Repensando a Didática**. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; LOPES, Antônio Osima. Campinas/SP: Papirus, 1999.

DELGADO, Evaldo Inácio. **Políticas educacionais em crise e a prática docente**. Canoas, 2005
FERNANDES, Evaristo V. **Psicologia da Educação Escolar Moderna**. Edipanta, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática: Coleção Magistério 2º Grau Série Formação do Professor**, São Paulo: Cortez, 1994.

MORALES, Pedro. **A Relação Professor Aluno: O que é? O que faz?** São Paulo: Loiola, 2003.

OLIVEIRA, M.S. **Interação Verbal e Construção de Conhecimento por Dias de Criança: Uma Análise Segundo a Concepção Boeschiana de Valor Real e Valor Visado**. Tese de Doutorado, São Paulo: 2002.

POLENZ, Cacilda Maria Zorzo. **Pedagogia e Conexão**. Canoas: Ulbra, 2004. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2001.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL V.I. Introdução. Brasília, 1998.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky. **Uma Perspectiva Histórica Cultural da Educação**. 2ª Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2001.

REGO, Tereza C.R. **A Origem da Singularidade do ser Humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da Perspectiva de Vygotsky**: Dissertação de Mestrado, USP: 1994.

SALVADOR, Cezar Coll. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**, Porto Alegre: Artmed, 1994.

LA TAILLE, Yves de i Piaget, VYGOTSKY, Wallon: **Teorias Psicogenéticas em Discussão**, São Paulo: Summus, 1992.

SILVA, Jair Militão Da. **A autonomia da escola pública**. 6ª edição, Campinas, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e Aprendizagem: A Relação Professor Aluno**. Dissertação de Mestrado. UNICAP. Campinas/SP: 2000.

TUDGE, Jonathan. **Vygotsky e Educação: Implicações Pedagógicas da Psicologia sócia histórica**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

OS BENEFÍCIOS DO TRABALHO COM A ARTE CONTEMPORÂNEA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE BENEFITS OF WORKING WITH CONTEMPORARY ART IN THE EARLY GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL



FERNANDA DEMITRIO MARTIN

Graduação em Educação Física (2007), FEFISA – Faculdades Integradas de Santo André

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a integração da Arte Contemporânea no currículo do Ensino Fundamental, uma temática de relevância crescente para o ensino da Arte, à medida que ganha importância global, sendo uma realidade predominante nos grandes centros e gradualmente se difundindo em outras regiões. A Arte Contemporânea abrange uma ampla gama de movimentos, vanguardas, técnicas e estilos diversos. A pintura contemporânea, em particular, foi significativamente influenciada por movimentos artísticos que surgiram após 1945, introduzindo não apenas novas técnicas e materiais, mas também reconfigurando a representação pictórica, afastando-se da tradicional figuração. Atualmente, o ensino de Arte nas escolas está passando por profundas transformações em consonância com as mudanças na sociedade, cultura e na própria Arte. Diante desse contexto, este estudo propõe uma reflexão sobre a inclusão de conteúdos relacionados à Arte Contemporânea nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para realizar essa análise, optamos por uma abordagem de pesquisa bibliográfica, apoiada em obras de autores renomados, como BARBOSA (2008), RIZZI (2008) e GOUTHIER (2015). A Arte Contemporânea, ao contrário do Modernismo e dos movimentos vanguardistas, não se baseia necessariamente na busca pelo novo e original. Sua característica principal reside na liberdade artística do criador, que não está mais vinculado a compromissos institucionais que restrinjam sua expressão, permitindo-lhe trabalhar sem a necessidade de inserir em suas obras conotações religiosas ou políticas específicas.

Palavras-chave: Pintura Contemporânea; Arte Contemporânea; Ensino da Arte.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the integration of Contemporary Art into the Primary School curriculum, a subject of growing relevance to Art teaching as it gains global importance, being a predominant reality in the major centers and gradually spreading to other regions. Contemporary art encompasses a wide range of movements, avant-gardes, techniques and styles. Contemporary painting, in particular, was significantly influenced by artistic movements that emerged after 1945, introducing not only new techniques and materials, but also reconfiguring pictorial representation, moving away from traditional figuration. Currently, art teaching in schools is undergoing profound transformations in line with changes in society, culture and art itself. Given this context, this study proposes a reflection on the inclusion of content related to contemporary art in the early grades of elementary school. To carry out this analysis, we opted for a bibliographical research approach, based on works by renowned authors such as BARBOSA (2008), RIZZI (2008) and GOUTHIER (2015). Contemporary Art, unlike Modernism and the avant-garde movements, is not necessarily based on the search for the new and original. Its main characteristic lies in the artistic freedom of the creator, who is no longer bound by institutional commitments that restrict his expression, allowing him to work without the need to insert specific religious or political connotations into his works.

Keywords: Contemporary Painting; Contemporary Art; Art Teaching.

INTRODUÇÃO

Ao trabalhar com crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é notório que o ensino da Arte na escola está passando por profundas transformações em sintonia com as mudanças ocorridas na sociedade, na cultura e na própria expressão artística. Ao explorar a relevância de abordar a história da Arte no ambiente escolar, percebemos que a Arte desempenha um papel fundamental na compreensão do estado de espírito das pessoas, uma vez que estas expressam seus sentimentos mediante diversas formas de expressão artística, incluindo música, dança, teatro e artes visuais.

Por meio do estudo da Arte, é possível reinterpretar a realidade, uma vez que a troca de experiências no ambiente escolar revela que cada indivíduo compreende as mesmas coisas de maneira única, construindo seu próprio conhecimento e perspectiva. A Arte sempre teve um papel crucial ao longo da história, desde a pré-história até os tempos contemporâneos. Atualmente, um dos principais papéis da Arte é expressar sentimentos por meio de diversas linguagens artísticas, que englobam desde o desenho até a interpretação de músicas, a reinterpretação de obras, a manipulação de instrumentos musicais e a representação de personagens. Além disso, a Arte proporciona o conhecimento das manifestações artísticas e das diversas culturas existentes, permitindo que os alunos se conectem com as vidas de grandes mestres da pintura e da música.

A Arte Contemporânea foi profundamente influenciada por uma série de movimentos artísticos que surgiram após 1945, trazendo não apenas novas técnicas e materiais, mas também novas formas de expressão pictórica, abandonando a tradicional figuração como sujeito de representação.

Como educadores, compreendemos que a disciplina de Arte inclui a inserção do indivíduo em diversas linguagens artísticas, o desenvolvimento da linguagem estética, aspectos cognitivos da criatividade, ampliação da percepção visual, promoção do pensamento crítico e a conscientização da singularidade de cada aluno diante do mundo, de si mesmos e das diversas culturas. Portanto, este estudo tem como objetivo destacar a importância de incorporar a Arte Contemporânea nas séries iniciais do Ensino Fundamental, visando expandir a compreensão do lugar da Arte na experiência humana e reconhecer que a Arte é um fenômeno social e histórico, que evolui junto com as mudanças na ciência, tecnologia e padrões culturais da sociedade.

DESENVOLVIMENTO

ARTE CONTEMPORÂNEA

A Arte é vista como uma manifestação criativa intrinsecamente humana, que surge mediante a essência e inspiração de seu tempo, ou seja, das circunstâncias e situações influenciadas pelas referências simbólicas da cultura. Ela pode ser interpretada como um dos meios simbólicos pelos quais os seres humanos atribuem significado ao mundo, revelando as possibilidades da realidade por meio de uma obra. A Arte cativa a imaginação e, portanto, sua compreensão requer sensibilidade refinada, disposição e conhecimento tanto da história em geral quanto da história da Arte.

Entre os diversos conceitos possíveis, "Arte é uma experiência estética humana que comunica e expressa ideias e emoções." Portanto, apreciar a Arte exige a capacidade de observar, analisar, refletir, criticar e formular opiniões embasadas sobre gostos, estilos, materiais e as várias abordagens na criação artística (AZEVEDO JÚNIOR, 2007, p. 7).

Uma das características fundamentais da Arte é sua capacidade de permitir que a obra artística se comunique por meio da nossa imaginação. Dessa forma, não há uma distinção clara entre Arte autêntica e Arte falsa. Na Arte, não existem conceitos absolutos de verdade ou falsidade, porque seu propósito não é reproduzir a realidade objetiva, mas sim retratá-la de acordo com a visão do artista. Assim, mediante esse conceito, emergem diversas formas de expressão artística.

Quando procuramos definir "Arte", frequentemente encontramos a ideia de que se trata de uma criação humana que incorpora valores estéticos, como beleza, equilíbrio e harmonia. No entanto, a Arte também é capaz de incorporar emoções, histórias, sentimentos e cultura.

A produção artística é uma necessidade intrínseca do ser humano. As pessoas veem a Arte como uma forma de enriquecer suas vidas, utilizam-na para expressar suas crenças e explorar novas perspectivas para entender e interpretar o mundo, fazendo uso de sua criatividade e imaginação.

Cada sociedade apresenta diversos estilos de expressão artística, uma vez que cada uma delas possui seus próprios valores, sejam eles morais, religiosos ou artísticos, moldados por suas

respectivas culturas. A Arte, assim, se manifesta de acordo com esses contextos culturais (AZEVEDO JÚNIOR, 2007, p. 5).

As pinturas rupestres, encontradas em sítios arqueológicos em todos os continentes do planeta, representam as primeiras formas de expressão artística do homem pré-histórico. Além disso, certos tipos de esculturas primitivas também revelam como esses antigos grupos humanos compreendiam o cosmos, a natureza e suas relações, provavelmente vinculadas a rituais religiosos que envolviam sacrifícios.

Nas grandes civilizações da Antiguidade, seja na Europa, no Oriente Médio, na África, na Ásia Menor ou no Extremo Oriente, a Arte experimentou um desenvolvimento plástico notável, caracterizado por uma apurada técnica formal. Cada uma dessas tradições artísticas refletia a identidade cultural daqueles povos, como os gregos, romanos, hindus, africanos, chineses, egípcios e mesopotâmicos. A representação pictórica de figuras humanas em perfil, por exemplo, é distintivamente egípcia, enquanto as esculturas em pedra com precisão anatômica e formal são características das culturas greco-romanas.

Durante a Idade Média, em um ambiente rico em influências culturais que incluíam muçulmanos, cristãos, germânicos e diversos outros grupos étnicos, a Arte floresceu de maneira diversificada. Essa era testemunhou uma ampla gama de expressões artísticas, que iam desde as elaboradas tapeçarias persas muçulmanas até as majestosas catedrais góticas, passando pelas ricas pinturas bizantinas e pelas impressionantes mesquitas islâmicas. À medida que a Idade Média cedia lugar à Idade Moderna, especialmente entre os séculos XIV e XV, presenciamos um florescimento artístico que culminou no movimento do Renascimento na Itália do século XVI.

Os estilos que sucederam o Renascimento, como o Rococó e o Barroco, também deram origem a obras-primas duradouras. Eles foram seguidos por outras correntes artísticas, como o Esteticismo, o Impressionismo, o Romantismo, o Realismo e o Expressionismo, que predominaram até o final do século XIX.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pelas vanguardas artísticas, que encontraram inspiração nas culturas primitivas estudadas por antropólogos da época e nas teorias relacionadas à psique humana, como a Psicanálise. Movimentos como o surrealismo, o dadaísmo, o cubismo e a Arte Moderna de maneira geral, continuam a influenciar a arte até os dias atuais.

Conforme observado por Chauí (2000, p. 57), as transformações ocorridas nas Artes abrangem dois aspectos principais. Primeiramente, houve mudanças nos estilos artísticos, que evoluíram desde o clássico até o surrealismo, incluindo a descoberta de novos procedimentos, materiais e técnicas que moldaram a concepção das obras de arte. Em segundo lugar, surgiu a dimensão social da atividade artística, determinando sua finalidade e público-alvo.

A história da Arte é, portanto, intrinsecamente ligada à evolução da humanidade, refletindo e sendo influenciada por ela. Por essa razão, a narrativa histórica da Arte é frequentemente organizada em períodos que acompanham o desenvolvimento das civilizações ao longo do tempo.

No cenário atual, é evidente que a função da Arte e o seu valor residem não na mera reprodução da realidade, mas na representação simbólica que um artista constrói do mundo humano. A Arte, portanto, assume o papel de uma das maneiras pelas quais os seres humanos conferem significado ao entorno que os cerca. Ela se apresenta como uma forma de orientação, transformando a experiência em uma obra de conhecimento com valor simbólico.

Desde o início, o homem criou ferramentas e utensílios para facilitar seu trabalho, como instrumentos agrícolas e utensílios de cozinha, bem como a invenção da roda para locomoção. A Arte, nesse contexto, emerge como um meio pelo qual o ser humano comunica seus pensamentos, compartilha suas crenças, estimula e entretém a si mesmo e aos outros, e explora novas perspectivas para observar e compreender objetos e cenários.

A Arte, especialmente a Arte contemporânea, busca desafiar as verdades estabelecidas, romper com princípios consolidados, desestruturar as certezas imediatas e provocar reflexões sobre a realidade e sua representação.

A Arte Contemporânea, que surgiu no decorrer do século XX e persiste até os dias atuais, tornou-se proeminente após a Segunda Guerra Mundial. Este período trouxe consigo mudanças culturais significativas, novas perspectivas e a industrialização em larga escala, que exerceu profunda influência na pintura, na literatura, na moda, no cinema e em diversas outras formas artísticas. Essa tendência cultural reflete, sem dúvida, as transformações sociais vertiginosas da época.

Assim, os artistas passaram a questionar não apenas a linguagem artística em si, mas também a própria imagem, que repentinamente dominou o cotidiano do mundo contemporâneo. Com uma abordagem metalinguística, os criadores voltaram-se para uma crítica de suas próprias obras e dos materiais utilizados para concebê-las, bem como o vasto repertório de imagens ao seu dispor.

Na década de 1960, as criações dos novos artistas assumiram um caráter espacial, em meio à era da exploração espacial pelo ser humano, ao mesmo tempo em que faziam amplo uso do vinil.

A Arte Brasileira é um resultado da fusão de diversos estilos, que remonta à pré-história há mais de 5 mil anos, incluindo a Arte primitiva. Além disso, foi influenciada pelas expressões artísticas de outras culturas. Dentre essas influências, destacam-se a Arte da Pré-História brasileira, com numerosos sítios arqueológicos espalhados pelo território, muitos dos quais são reconhecidos e protegidos pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). A Arte indígena também desempenhou um papel importante, especialmente durante o período do descobrimento do Brasil, quando o país abrigava uma população de cerca de 5 milhões de indígenas, embora, atualmente,

tenha havido uma diminuição significativa tanto na população indígena quanto em parte de sua cultura.

Outro ponto relevante da Arte brasileira é o Período Colonial, que começou após a chegada de Pedro Álvares Cabral e a subsequente colonização do Brasil por Portugal. Durante essa época, foram erguidas construções simples, como feitorias e várias vilas, além de engenhos de açúcar, que também representavam expressões artísticas. Após a divisão do Brasil em capitanias hereditárias, houve a necessidade de construir casas para abrigar os colonizadores.

Durante o período da invasão holandesa, que durou quase 25 anos no nordeste do Brasil depois de 1624, uma influência cultural dos povos holandeses se estabeleceu na região. Apesar dos esforços dos portugueses em defender o Brasil contra os invasores, os holandeses conseguiram se estabelecer na área. Durante esse período, artistas e cientistas holandeses migraram para o Recife, trazendo consigo elementos da cultura holandesa.

Em cada sociedade, a Arte é percebida de maneira distinta. Por exemplo, nas sociedades indígenas, a Arte é uma parte integrante do cotidiano, manifestando-se por meio de vestimentas, pinturas, artefatos e outros elementos. Somente no século XX é que a Arte foi reconhecida como um objeto capaz de proporcionar experiências de conhecimento (AZEVEDO JÚNIOR, 2007, p. 5).

Conforme apontado por Fischer (1983, p. 21), o ser humano se tornou verdadeiramente humano graças ao conhecimento proporcionado pela Arte, uma vez que é mediante desse conhecimento que ele desenvolve ferramentas para atender às suas necessidades, como, por exemplo, o uso de varas e pedras por nossos antepassados para se protegerem de inimigos e caçar.

Ao explorar a história das Artes, torna-se evidente a sua relevância e a maneira como evoluíram ao longo do tempo. O que ocorreu no passado exerce uma influência duradoura no presente e continuará a moldar o futuro, abrangendo não apenas aspectos políticos, religiosos e sociais, mas também o modo como os seres humanos buscam compreender o seu lugar no universo e encontrar significado na vida.

Quando o ser humano cria Arte, ele dá origem a uma obra que não precisa ser uma mera reprodução fiel do mundo natural ou da vivência cotidiana. Em vez disso, a Arte se configura como uma representação simbólica do mundo humano, de acordo com a visão e o desejo do artista.

O ensino da Arte assume um papel de extrema importância na vida das pessoas, a ponto de se afirmar que indivíduos que não têm um contato direto com a Arte estão limitados em sua experiência de aprendizado. Isso ocorre porque lhes escapa a dimensão do sonho, da capacidade de comunicação intrínseca aos objetos ao seu redor, da sonoridade cativante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam dar sentido à vida. Somente um ensino que fomente a criatividade pode promover a integração entre o aprendizado racional e estético, conforme esclarecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) de Artes (1997, p. 39).

É notável o crescimento das produções culturais em nossa sociedade, e cabe à escola aproximar os alunos desse universo para que possam selecionar e apreciar as diversas manifestações artísticas disponíveis. Entre essas manifestações, incluem-se as artes visuais (como pinturas, fotografias, esculturas e desenhos), a música (abrangendo diferentes tipos de sons, gêneros e ritmos), a dança (com suas variadas manifestações e expressões de movimento) e o teatro (que engloba várias modalidades e personagens).

Portanto, ao considerar a importância da Arte na vida cotidiana da escola, torna-se evidente que, além de servir como um canal para a expressão de sentimentos e pensamentos de todos os indivíduos, mesmo que eles não percebam, é por meio das linguagens artísticas que as pessoas conseguem compreender e estabelecer conexões entre o mundo exterior e seu mundo interior, unindo sentimentos e realidade.

Conforme mencionado por Duarte Jr. (1985), citado por Chagas (2009, p. 63), "a Arte abarca a criação de formas, tanto estáticas, como desenho, escultura e pintura, quanto dinâmicas, como dança, teatro e cinema. A Arte também desempenha um papel essencial no estabelecimento de significados relacionados aos aspectos emocionais, uma vez que estimula sentimentos nos indivíduos. Nesse contexto, a escola compartilha a responsabilidade pela formação intelectual e humana dos alunos.

A escola não se limita à mera transmissão de habilidades de leitura, escrita e cálculo; ela também deve dedicar-se ao cultivo da sensibilidade e expressividade dos estudantes, auxiliando-os a se conhecerem melhor.

Compreende-se que o ensino das Artes Visuais possui um valor igualmente significativo em relação às demais disciplinas e não deve ser encarado meramente como um entretenimento nas escolas. Nesse contexto, é de extrema importância que nossos educadores sejam devidamente capacitados, licenciados e preparados para cultivar nos alunos o conhecimento do mundo por meio das Artes Visuais.

Além disso, as instituições de ensino devem proporcionar às crianças a oportunidade de interagir com diversos objetos e materiais, explorando e investigando suas qualidades, características e possibilidades de manipulação, a fim de permitir a exploração de diversas formas de expressão artística. É reconhecido que as crianças estão imersas na influência da Arte desde muito cedo, seja por meio de imagens e manifestações artísticas que encontram na televisão, em computadores, em histórias em quadrinhos, rótulos, obras de Arte, vídeos ou trabalhos artísticos de outras crianças, entre outros meios.

Dessa forma, quando as crianças chegam à escola, já possuem um amplo histórico e repertório em relação à Arte. Os educadores atuam como mediadores, identificando esse conhecimento prévio e oferecendo novas experiências. A Arte desempenha um papel fundamental na formação cognitiva e emocional de cada indivíduo, pois é por meio dela que expressamos o que experimentamos e

sentimos, nossos pensamentos, nosso estado emocional e nossos relacionamentos com as pessoas ao nosso redor e com a sociedade como um todo.

A Arte se revela como um veículo para expressar pensamentos e emoções, empregando formas, ritmos, linguagens e diversos elementos. Cada desenho, rabisco e obra artística produzidos por uma criança possuem seu próprio valor e relevância, sendo valorizados devido à seriedade e intenção que a criança atribui a eles.

Na escola, abordar a produção artística contemporânea equivale a explorar a expressão do homem moderno. No entanto, ao contrário do que pode ser presumido, nem sempre existe uma relação direta entre o que é produzido atualmente e o rótulo de "contemporâneo". Isso tem gerado desafios no ensino da Arte.

É possível perceber que o século passado desempenhou um papel crucial ao questionar a visão linear, cronológica e progressiva da história da Arte. Isso deu origem a uma abordagem mais fluida, em que os estilos não se sucedem simplesmente para "corrigir" os excessos dos anteriores. Essa mudança de perspectiva teve raízes na tradição do pensamento ocidental, caracterizada por dicotomias e oposições, como sujeito e objeto, corpo e espírito, imagem e coisa. Essa abordagem buscava a certeza por meio da construção de um mundo regido por entidades estáticas, correspondendo a categorias fixas.

Contudo, esse paradigma de certezas foi desafiado pelos avanços na física e na matemática, como a relatividade, a física quântica, a teoria do caos, a entropia e a topologia. Isso levou a uma nova abordagem que permitiu o cruzamento e o contágio das partes anteriormente antagônicas. Da mesma forma que a Arte contemporânea lida com incertezas, instabilidades e múltiplas verdades, a educação também enfrenta essas questões.

É essencial reavaliar os processos de ensino e aprendizagem em Arte, em todos os níveis, especialmente quando se trata da Arte Contemporânea. O impasse entre o que é ensinado e o que é aprendido é real, pois estamos lidando com um processo construtivo e dialógico. Nessa concepção de educação, o professor não é a única fonte de informação; ele atua como mediador entre o conhecimento já construído e o que será construído pelos alunos por meio das experiências. O professor desempenha um papel proativo e facilitador na criação de espaços para a construção de conhecimento e reflexão.

Assim, a incorporação da Arte Contemporânea no ambiente escolar se revela de extrema importância, uma vez que promove uma abordagem mais reflexiva da prática artística. Valoriza-se a experiência, a abertura, a complexidade e o aprofundamento no processo criativo dos estudantes. Esta abordagem pedagógica destaca a pluralidade de abordagens e experimentações que permeiam tanto a discussão sobre Arte quanto o processo de produção dos alunos.

A Arte Contemporânea se destaca por sua diversidade de manifestações, que ocorrem em uma ampla gama de meios, materiais, temas e espaços. Isso contribui para a indefinição de conceitos que poderiam estabelecer um estilo ou uma estética contemporânea clara.

Além disso, é fundamental compreender que o trabalho com as Artes promove a conscientização e valorização do ser humano, especialmente das crianças, não apenas pelo que elas criam materialmente ou por seu valor econômico, mas pelo reconhecimento de sua dignidade como seres humanos capazes de criar e recriar. Isso implica valorizar sua existência, dignidade, seu poder de participar ativamente no mundo, exercendo seus direitos e deveres como cidadãos ativos e eficazes na sociedade.

Nas atividades artísticas, ao explorar diversos objetos, materiais e formas de expressão artística, as crianças têm a oportunidade de expandir sua compreensão cultural, dialogar com o mundo, valorizar e cuidar do próximo, promover a igualdade, a solidariedade, o respeito pelo meio ambiente e o desenvolvimento humano.

Por fim, percebe-se que quando as crianças são estimuladas e envolvidas desde tenra idade, elas se tornam aptas, na juventude e na vida adulta, a se tornarem agentes transformadores da cultura, da paz, da honestidade, da integridade, da justiça e dos valores essenciais para a vida humana. Nesse contexto, o papel do professor é de extrema importância, atuando como mediador entre o aluno e o conhecimento, auxiliando-os a refletir de forma criativa, reflexiva e construtiva sobre a Arte, em integração com a família, a comunidade e a sociedade. O educador desempenha um papel fundamental na formação, educação e na construção de um mundo melhor por meio da educação.

Podemos perceber que a Arte desempenha um papel crucial no desenvolvimento do nosso conhecimento sobre o mundo. Portanto, promover e cultivar o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de criação, produção, trabalhos individuais e em grupo, bem como o respeito pelo próprio corpo ao lidar com materiais artísticos, contribui para a compostura e a decência humanas. Isso orienta as crianças na construção de uma sociedade melhor. Um dos compromissos essenciais do professor na Educação Infantil é adaptar sua prática e experiência educativa para favorecer a observação, a expressão e a comunicação das crianças, desempenhando o papel principal de mediador e intercessor entre o conhecimento e a criança.

É importante destacar que, para iniciar um trabalho com Artes, o educador deve estimular a criança a olhar atentamente para as coisas do seu cotidiano, como sua casa, rua, colegas, família e escola. Isso ajuda a criança a observar e apreciar o que é belo e agradável ao seu redor.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, p. 53), a Arte desenvolve o pensamento, a percepção, a sensibilidade, a imaginação e o aspecto artístico de cada criança. Portanto, a Educação Artística não se resume a impor atividades pré-fabricadas às crianças, mas sim a incentivar e estimular a expressão criativa dos alunos. Isso implica o desenvolvimento e a ampliação das relações, afinidades e descobertas pessoais. A Arte está presente na vida humana desde a pré-

história, quando as pessoas pintavam nas paredes das cavernas, expressando sua criatividade de maneira improvisada.

Iavelberg (2003) corrobora essa ideia ao afirmar: "A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários para diversas áreas de estudo. No entanto, sua inclusão no currículo escolar não se justifica apenas por isso, mas também por seu valor intrínseco como construção humana e patrimônio comum a ser apreciado por todos" (IAVELBERG, 2003, p. 43).

Ao explorar e apreciar a Arte, os alunos se tornam mais sensíveis à compreensão de sua realidade cotidiana, identificando e reconhecendo objetos e formas ao seu redor de maneira mais intensa. Isso envolve a ativação de todos os sentidos como portas de entrada para uma percepção mais profunda e expressiva. Esse processo ressalta a importância de uma educação de qualidade, na qual o professor desempenha um papel fundamental ao criar um ambiente propício para a construção e a descoberta, encorajando as crianças a expandirem e aperfeiçoar sua criatividade.

Quando observamos a trajetória histórica do ensino de Arte, fica claro que ela só foi oficialmente reconhecida como uma área de conhecimento com a implementação da atual Lei de Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais (LDB). Anteriormente, a Arte era considerada apenas uma atividade curricular não obrigatória.

Conforme destacado por Barbosa (2006, p. 15), "o ensino artístico no Brasil só recentemente e de forma gradual começou a se libertar do forte preconceito que a cultura brasileira o cercou por quase 150 anos após sua implantação".

Após a década de 1990, o movimento brasileiro da Arte-Educação mobilizou-se para garantir a presença da Arte na legislação educacional do país. Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, que estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da Arte na educação básica, revogando disposições anteriores. Conforme previsto no Capítulo II, artigo 26, parágrafo 2º, "O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o 1º e o 2º ciclo do Ensino Fundamental e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, apesar de críticas recebidas, dedicaram atenção especial às Artes. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, no volume seis, intitulado "ARTE", o objetivo era esclarecer o "significado da Arte na educação, expondo conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à Arte como manifestação humana" (2001, p. 15).

A Arte Contemporânea desempenha um papel fundamental nas abordagens pedagógicas da Educação Infantil. Sua abordagem interrogativa e crítica, aliada à dimensão lúdica, convida os

espectadores, especialmente as crianças, a participarem ativamente das obras, seja por meio de reflexões ou ações. As provocativas expressões da Arte Contemporânea inspiram uma pedagogia igualmente provocativa em Arte, oferecendo às crianças a oportunidade de expressar o mundo de maneira crítica e sensível, permitindo que busquem suas próprias respostas sobre a vida por meio de produções artísticas únicas.

A importância da Arte Contemporânea se destaca ainda mais quando se trata da formação ético-estética da infância. Ela tem a capacidade de dialogar com a vida cotidiana, confrontando-nos com o diferente, o estranho e o desconfortável, desafiando nossas perspectivas habituais e apresentando o familiar de maneira inédita. Além disso, as experiências significativas proporcionadas pela Arte Contemporânea na Educação Infantil estimulam as sensações, a imaginação e a reflexão das crianças sobre o mundo que as cerca.

É importante salientar que a Arte Contemporânea não está distante da infância, mas, ao contrário, pode ser um encontro enriquecedor que amplia as possibilidades de formação estética das crianças. A formação estética não se limita ao desenvolvimento de um olhar sensível para a beleza, mas abraça a capacidade da Arte de provocar, incomodar e até mesmo causar horror. O essencial não é apenas ter um olhar desperto para o belo, mas sim vivenciar a mobilização de nossos sentidos e a criação de sensações diversas. Além disso, a Arte Contemporânea contribui significativamente para o enriquecimento cultural das crianças, influenciando sua visão de mundo e a maneira como interpretam a si mesmas e o entorno.

A Arte e as atividades artísticas desempenham um papel crucial no desenvolvimento de conhecimentos que ampliam a capacidade de expressão pessoal dos alunos e sua compreensão do mundo. Portanto, não devemos encarar a Arte como um mero momento de lazer e diversão, mas sim como uma prática séria e comprometida com o crescimento e o enriquecimento das experiências individuais e coletivas.

O conceito de Arte tem evoluído ao longo do tempo, e nas Artes Visuais contemporâneas, as obras frequentemente são acompanhadas por instruções, demandando que o espectador perceba e compreenda a obra por meio de seus sentidos e, principalmente, de sua intelectualidade, permitindo assim que atribua significados ao que está diante de si.

A apreciação da Arte Contemporânea requer uma mente aberta, capaz de acolher visões e situações inusitadas, perturbadoras e, por vezes, incompreensíveis. Não se trata mais de um deleite ilusionista, passivo e agradável, mas sim de um diálogo entre nós e a obra, entre nós e o artista, entre nós e nosso mundo, e, acima de tudo, entre nós e nossa própria percepção. Na Arte contemporânea, a contemplação passiva dá lugar a uma experiência estética ativa por parte do espectador.

As diversas linguagens da Arte Contemporânea introduzem novos códigos de expressão, nos quais a expressão íntima do artista exige uma reflexão por parte do observador para que uma comunicação eficaz se estabeleça. Esses códigos demandam uma percepção mais sensível do que

a primeira impressão que comove o público não especializado. Nesse contexto, a Arte Contemporânea precisa ser contextualizada e vivenciada como uma experiência estética para que a apreciação genuína possa ocorrer.

Assim, a inclusão da Arte Contemporânea na sala de aula se revela de extrema relevância, uma vez que promove uma abordagem educacional mais reflexiva. Ela valoriza a experiência, a mente aberta, a complexidade e aprofundamento no processo criativo dos estudantes. Essa abordagem pedagógica propõe a pluralidade de métodos e experimentações, sendo conceitos que permeiam tanto a discussão sobre Arte quanto a produção dos próprios alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a revisão bibliográfica realizada neste estudo, podemos constatar que introduzir a Arte Contemporânea nas séries iniciais do Ensino Fundamental é um esforço que visa enriquecer o ensino da arte, tornando-o mais pertinente tanto para os alunos quanto para os professores. O objetivo é promover o desenvolvimento de um olhar estético mais sensível e reflexivo sobre esse tema em constante evolução.

A presença da Arte Contemporânea no currículo escolar se mostra crucial, uma vez que proporciona experiências estéticas que auxiliam na mediação do professor, contribuindo para a formação de um olhar autocrítico por parte dos alunos. Isso permite que eles se reconheçam e se conectem com sua própria cultura, construindo sua identidade mediante as experiências ao longo de suas vidas.

É imperativo desenvolver o ensino da Arte de maneira inclusiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando uma aprendizagem significativa. A inclusão social e cultural amplia as perspectivas dos alunos, permitindo que suas próprias culturas e valores sejam reconhecidos.

A Arte Contemporânea reflete a sociedade contemporânea, abordando questões relacionadas ao corpo, ao espírito e à reflexão. Na sociedade atual, onde tudo acontece rapidamente, com ênfase na moda, tecnologia avançada, consumo em massa e busca incessante por reconhecimento, a Arte Contemporânea desafia a capacidade de reflexão, afetividade, percepção corporal e identidade.

Esta forma de arte está presente em nosso cotidiano, e a pesquisa demonstra que objetos, materiais inesperados e mídias diversas podem ser utilizados na expressão artística. A cada dia, novos objetos e formas de mídia emergem, enriquecendo ainda mais a Arte Contemporânea e tornando-a surpreendentemente diversa e acessível nos lugares mais inesperados.

Portanto, este estudo destaca a importância de os professores estarem preparados para ensinar sobre Arte Contemporânea, rompendo com a ideia preconcebida de que a Arte se limita ao

clássico. A escola desempenha um papel fundamental na promoção e enriquecimento das diversas culturas envolvidas. Cada indivíduo possui sua própria cultura, seja ela familiar ou social, e a missão do professor e da escola é apresentar, enriquecer e valorizar essas diferentes vertentes culturais, permitindo que cada pessoa se expresse artisticamente de acordo com sua realidade, cultura e visão de mundo.

Assim, fica evidente que o encontro entre a infância e a Arte Contemporânea representa uma aventura e um desafio. Não existem manuais ou fórmulas pedagógicas prontas; é um desafio que aguarda a sensibilidade e a curiosidade do professor em busca de oportunidades para enriquecer a rotina escolar com experiências e significados. Para isso, é necessário estar disposto a se adaptar, permanecendo aberto ao novo e ao diferente que surgem na interação com a Arte, com a intenção de promover encontros significativos que enriqueçam a formação dos alunos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO JUNIOR, J. G. de. **Apostila de Arte – Artes Visuais**. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007. 59 p.: il.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. In: Conceitos e Terminologias. Aquecendo uma transformação. Atitudes e Valores no Ensino da Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003

BARBOSA, A. Mae. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BARBOSA, A. M. **A arte educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BIASOLI, C. L. A. **A Formação do Professor de Arte. Do Ensaio à Encenação**. São Paulo: Papyrus, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, L. E. B. **Metodologia do Ensino de Artes: Linguagem das Artes Visuais**. Curitiba, IBPEX, 2008, p. 49.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1ª Edição, 2005.

CHAGAS, C. S. **Arte e Educação: A Contribuição da Arte para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. Londrina: 2009.

COUTINHO, R. G. **A formação de professores de arte**. In: BARBOSA, A. M. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. – 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GOULART, J. **Trabalhando a Arte como conhecimento na Educação Infantil**. Revista de Iniciação Científica. V. 4, n. 1. 2006.

HERNANDEZ, F. (2000) **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre; Artemed, 2003

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Loyola, 1977. LUQUET, G. M. *O desenho Infantil*. Porto: Civilização, 1969.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.T. **Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998, p. 14.

MARTINS, Raimundo. (2006). **Por que e como falamos da cultura visual?** - Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual / Faculdade de Artes Visuais / UFG. – V. 4, n.1 e 2 (2006). – Goiânia-GO: UFG, FAV, 2006.

OSINSKI, D. R. B. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez. 2001.

READ, H. **A educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RICHTER, Ivone. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas: Mercado das letras, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 56.

ENSINO INCLUSIVO PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA



INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH ENGLISH LANGUAGE LEARNING DIFFICULTIES

FERNANDA GONÇALVES LIMA

Graduação em Letras pela Universidade Cidade de São Paulo, 2002. Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Professora de ensino fundamental I e II – Língua Inglesa na EMEF Martin Luther King.

RESUMO

O presente estudo aborda a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem no ensino de língua inglesa, propondo métodos pedagógicos diferenciados e estratégias voltadas para uma educação mais inclusiva. Os autores ressaltam a importância de adaptar o conteúdo e as metodologias para melhorar o desempenho desses alunos nas habilidades linguísticas, como leitura, escrita, fala e compreensão auditiva. Entre os métodos destacados estão o ensino multissensorial, que envolve o uso de diferentes sentidos para a aprendizagem, e a diferenciação de instrução, que ajusta o conteúdo ao nível de cada aluno. A utilização de tecnologias assistivas, como aplicativos e plataformas digitais, também é apontada como um recurso valioso para facilitar o aprendizado. Além disso, o estudo enfatiza a relevância do ensino colaborativo, que promove a interação entre os alunos, e do feedback contínuo e positivo, que contribui para a motivação e o engajamento dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão Educacional; Dificuldades De Aprendizagem; Ensino De Inglês.

ABSTRACT

This study addresses the inclusion of students with learning difficulties in English language teaching, proposing different pedagogical methods and strategies aimed at a more inclusive education. The authors emphasize the importance of adapting content and methodologies to improve the performance of these students in language skills such as reading, writing, speaking and listening. Among the methods highlighted are multisensory teaching, which involves using different senses for learning, and differentiation of instruction, which adjusts the content to the level of each student. The use of assistive technologies, such as apps and digital platforms, is also highlighted as a valuable resource for

facilitating learning. In addition, the study emphasizes the relevance of collaborative teaching, which promotes interaction between students, and continuous and positive feedback, which contributes to student motivation and engagement, making the learning process more dynamic and inclusive.

Keywords: Educational Inclusion; Learning Difficulties; English Teaching.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o debate sobre inclusão escolar tem ganhado destaque, principalmente em relação à necessidade de adaptar o ensino para alunos com dificuldades de aprendizagem. Esses estudantes apresentam diversas necessidades educacionais que exigem intervenções pedagógicas diferenciadas para garantir o seu sucesso acadêmico e a inclusão no processo de aprendizagem. No contexto do ensino de línguas estrangeiras, como o inglês, essas adaptações são fundamentais, considerando as barreiras cognitivas e linguísticas que podem surgir (VYGOTSKY, 2007).

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) destaca a importância da acessibilidade educacional e garante o direito ao aprendizado para todos os alunos, independentemente de suas limitações. Essa legislação reforça o compromisso das escolas em oferecer um ambiente educacional inclusivo e adaptado às necessidades de seus estudantes. Segundo Mendes (2010), a educação inclusiva não se limita à inserção física do aluno no ambiente escolar, mas abrange também a adaptação de métodos e conteúdo para que ele possa se desenvolver plenamente.

No ensino de inglês, os métodos pedagógicos diferenciados são uma estratégia essencial para atender às demandas desses alunos. A utilização de abordagens multissensoriais, por exemplo, tem sido amplamente discutida por estudiosos como Arwood (2011), que argumenta que, ao envolver múltiplos sentidos no processo de ensino, o aluno é capaz de consolidar o conteúdo de maneira mais eficaz, superando barreiras cognitivas. Dessa forma, as aulas de inglês podem incorporar estímulos visuais, auditivos e cinestésicos para facilitar o aprendizado.

Outro aspecto importante na inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem é a diferenciação de tarefas e atividades. Segundo Tomlinson (2001), a diferenciação pedagógica envolve adaptar o currículo, as metodologias e as avaliações para atender às diferentes necessidades dos alunos. No caso do ensino de línguas, isso pode incluir a adaptação de materiais de leitura, o uso de recursos tecnológicos, e a proposta de atividades colaborativas, possibilitando que todos os alunos participem do processo de aprendizagem em seu próprio ritmo.

Além disso, o uso da tecnologia assistiva tem se mostrado um recurso eficiente para a inclusão no ensino de inglês. Autores como Moran (2018) defendem que ferramentas digitais, como softwares educativos e aplicativos de aprendizado de idiomas, podem auxiliar significativamente na superação das dificuldades de compreensão e expressão dos alunos. A gamificação, por exemplo, pode tornar

o processo de aprendizagem mais envolvente e dinâmico, ajudando os alunos a consolidarem o vocabulário e a gramática de forma lúdica.

Por fim, o sucesso das estratégias pedagógicas diferenciadas depende do papel ativo do professor, que deve estar preparado para identificar as necessidades de seus alunos e aplicar as técnicas adequadas. De acordo com Antunes (2016), o professor precisa ser um mediador consciente das dificuldades dos estudantes, utilizando feedback contínuo e positivo para garantir o progresso dos alunos com dificuldades de aprendizagem. A formação contínua dos educadores também se faz necessária para que eles possam lidar com os desafios da inclusão de maneira eficaz.

ENSINO MULTISSENSORIAL

O ensino multissensorial é uma abordagem que utiliza diferentes sentidos para facilitar o aprendizado, sendo uma estratégia amplamente recomendada para alunos com dificuldades de aprendizagem. De acordo com Arwood (2011, p. 78), essa abordagem é especialmente eficaz no ensino de idiomas, pois ativa várias áreas do cérebro simultaneamente, permitindo uma maior retenção do conteúdo. No ensino de inglês, a aplicação do método multissensorial pode envolver o uso de imagens, sons, gestos e objetos reais para ensinar vocabulário e gramática. Por exemplo, ao ensinar as cores, o professor pode utilizar cartões coloridos (visual), pronunciar os nomes das cores (auditivo) e solicitar que os alunos apontem ou toquem objetos correspondentes às cores mencionadas (cinestésico).

Essa abordagem não apenas facilita o aprendizado para alunos com dificuldades cognitivas, mas também torna a aula mais dinâmica e acessível a diferentes estilos de aprendizado. Arwood (2011, p. 80) sugere que alunos com dificuldades de leitura, por exemplo, podem beneficiar-se ao associar palavras a imagens e sons, criando uma conexão mais sólida entre o significado e a palavra escrita. O uso de diferentes canais sensoriais pode reduzir o estresse e a ansiedade que muitas vezes acompanham as dificuldades de aprendizagem, permitindo uma experiência mais positiva e envolvente na sala de aula.

DIVISÃO DO CONTEÚDO EM ETAPAS MENORES

Dividir o conteúdo em pequenas etapas é uma estratégia essencial no ensino de inglês para alunos com dificuldades de aprendizagem. Vygotsky (2007, p. 117) destaca a importância de oferecer suporte ao aluno, ajustando o nível de complexidade do conteúdo de acordo com sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Isso significa que o professor deve apresentar o conteúdo em blocos menores e progressivos, permitindo que os alunos construam sua compreensão gradualmente, sem se sentirem sobrecarregados.

No ensino de inglês, essa técnica pode ser aplicada ao ensino de gramática e vocabulário. Por exemplo, ao ensinar tempos verbais, o professor pode introduzir um tempo de cada vez, com exemplos claros e repetição, antes de avançar para tempos mais complexos. Além disso, atividades práticas em sala, como exercícios de preenchimento de lacunas ou frases curtas, ajudam os alunos a consolidarem o aprendizado antes de enfrentarem tarefas mais desafiadoras, como a produção de textos mais longos ou diálogos. Essa progressão gradual reduz a frustração e aumenta a confiança dos alunos (MORAN, 2018, p. 52).

USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

A tecnologia assistiva é uma ferramenta cada vez mais importante na educação inclusiva. Moran (2018, p. 75) aponta que a utilização de aplicativos educacionais e plataformas digitais pode facilitar o aprendizado de alunos com dificuldades ao oferecer diferentes formas de acessar o conteúdo. No ensino de inglês, programas como Duolingo, Kahoot e Quizlet utilizam a gamificação para transformar a aprendizagem em uma atividade mais interativa e envolvente. Esses aplicativos permitem que os alunos aprendam no seu próprio ritmo, revisando o conteúdo quantas vezes forem necessárias e recebendo feedback imediato.

Além disso, a tecnologia assistiva pode incluir softwares de conversão de texto em fala, que auxiliam alunos com dificuldades de leitura, ou programas que permitem a criação de materiais personalizados, adaptados ao nível de cada aluno. Moran (2018, p. 81) enfatiza que a introdução dessas ferramentas tecnológicas torna o aprendizado mais inclusivo e personalizado, promovendo uma maior autonomia dos alunos e possibilitando a inclusão de diferentes estilos de aprendizagem.

ENSINO COLABORATIVO E TRABALHO EM GRUPO

O ensino colaborativo também é uma estratégia eficaz para promover a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem. Segundo Vygotsky (2007, p. 89), o aprendizado ocorre em um contexto social, e a interação com colegas pode facilitar o desenvolvimento cognitivo dos alunos. No ensino de inglês, atividades em grupo permitem que os alunos aprendam uns com os outros, criando um ambiente de apoio mútuo. Alunos com dificuldades podem ser beneficiados ao trabalhar com colegas mais proficientes, que os ajudam a desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira natural.

As atividades colaborativas também são vantajosas porque incentivam a comunicação e a troca de conhecimentos em um ambiente menos formal e mais participativo. Jogos de perguntas e respostas, exercícios de dramatização e trabalhos em equipe são exemplos de atividades que podem ser implementadas para facilitar a interação entre os alunos. A colaboração ajuda a reduzir o

isolamento que alguns alunos com dificuldades de aprendizagem podem sentir e promove um senso de pertencimento à turma (TOMLINSON, 2001, p. 35).

DIFERENCIAÇÃO DE INSTRUÇÃO

A diferenciação de instrução é uma abordagem pedagógica que visa adaptar o ensino às necessidades e capacidades individuais dos alunos. Tomlinson (2001, p. 15) defende que, no contexto do ensino de inglês, essa diferenciação pode ocorrer em vários níveis: no conteúdo, no processo de ensino, no ambiente de aprendizagem e nas avaliações. Para alunos com dificuldades, o professor pode adaptar o conteúdo utilizando materiais mais simples ou visuais, permitindo que eles compreendam o vocabulário e a gramática de forma gradual.

Por exemplo, ao trabalhar com leitura, o professor pode oferecer textos com níveis variados de complexidade, ou usar livros ilustrados que complementem a compreensão do texto. Quanto ao processo de ensino, atividades diferenciadas podem ser propostas, de acordo com as necessidades e interesses de cada aluno. Alguns podem preferir aprender por meio de exercícios práticos, enquanto outros podem se beneficiar de aulas expositivas ou de interação oral. Dessa forma, a diferenciação torna o ensino mais inclusivo e equitativo, permitindo que todos os alunos participem e avancem em seu próprio ritmo (TOMLINSON, 2001, p. 22).

FEEDBACK CONTÍNUO E POSITIVO

O feedback contínuo e positivo é uma ferramenta crucial no desenvolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Segundo Antunes (2016, p. 66), o reforço positivo contribui para a autoestima e motivação do aluno, elementos essenciais para que ele continue a se esforçar, mesmo diante de desafios. No ensino de inglês, o professor pode oferecer feedback imediato e encorajador durante as atividades orais ou escritas, destacando os avanços do aluno e oferecendo correções de forma construtiva.

Essa abordagem também envolve a adaptação das avaliações, utilizando métodos que permitam aos alunos demonstrarem seu conhecimento de diferentes maneiras. Por exemplo, em vez de realizar provas escritas tradicionais, o professor pode aplicar avaliações orais ou práticas, onde o aluno possa mostrar seu progresso de forma mais adequada às suas capacidades. Dessa maneira, o feedback contínuo funciona como uma ferramenta de incentivo, ajudando o aluno a se manter engajado e confiante no processo de aprendizagem (ANTUNES, 2016, p. 72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias pedagógicas diferenciadas desempenham um papel crucial na inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem no ensino de inglês. A implementação de estratégias como o ensino multissensorial e a diferenciação de instrução permite que esses alunos superem barreiras cognitivas e linguísticas, proporcionando um ambiente mais acessível e adaptado às suas necessidades específicas. Esses métodos ajudam a criar conexões mais sólidas entre o conteúdo e os alunos, facilitando a compreensão e a retenção de informações essenciais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

A utilização de tecnologia assistiva representa uma inovação significativa na prática pedagógica. Ferramentas digitais, como aplicativos educacionais e softwares de conversão de texto em fala, oferecem suporte adicional que pode melhorar o acesso ao conteúdo e promover uma aprendizagem mais personalizada. Essas tecnologias não apenas ajudam na superação de dificuldades específicas, mas também aumentam a autonomia dos alunos, permitindo que eles participem mais ativamente do processo de aprendizagem e ajustem o ritmo de acordo com suas necessidades individuais.

Além disso, o ensino colaborativo e o feedback contínuo e positivo são estratégias essenciais para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador. A colaboração entre os alunos fomenta o apoio mútuo e o desenvolvimento social, enquanto o feedback constante ajuda a manter os alunos engajados e confiantes em seu progresso. Essas abordagens contribuem para um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo, onde todos os alunos têm a oportunidade de se destacar e participar de forma significativa.

Em conclusão, a adoção de métodos pedagógicos diferenciados e o uso de recursos tecnológicos são fundamentais para garantir que alunos com dificuldades de aprendizagem possam ter sucesso no ensino de inglês. A integração dessas práticas na sala de aula promove uma educação mais equitativa e eficaz, permitindo que todos os alunos alcancem seu potencial máximo. A contínua pesquisa e desenvolvimento de novas estratégias são essenciais para atender às necessidades de todos os alunos e para aprimorar continuamente a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. ***Como desenvolver as competências em sala de aula***. Petrópolis: Vozes, 2016.

ARWOOD, Ellyn. ***Language Function: An Introduction to Pragmatic Assessment and Intervention for Higher Order Thinking and Better Literacy***. New York: Jessica Kingsley Publishers, 2011.

LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. ***Estatuto da Pessoa com Deficiência***. Brasília: Casa Civil, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. ***Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?*** Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 12-23, 2010.

MORAN, José Manuel. ***A Educação que Desejamos: Novos desafios e como chegar lá.*** Campinas: Papyrus, 2018.

TOMLINSON, Carol Ann. ***How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms.*** Alexandria: ASCD, 2001.

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

OS DESAFIOS DA MORDIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE CHALLENGES OF BITING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



FERNANDA PEREIRA LIMA OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIESP (2014); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Paulista de Serviço Social – FASPSS (2017). Professor de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo, na unidade CEI Jardim Helena.

RESUMO

O presente artigo visa explorar a questão da mordida em ambiente escolar, especificamente na educação infantil, com destaque para a ideia geral de que esse comportamento é visto pela população como agressivo ou fruto de desatenção dos adultos. Trata-se de uma revisão bibliográfica que argumenta sobre teorias relacionadas ao desenvolvimento infantil. Uma dessas teorias sugere que a agressão é inerente à primeira infância, outra considera a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico, enquanto uma terceira destaca a importância das emoções e do meio na formação e desenvolvimento da criança, especialmente em relação às atitudes. Essas perspectivas indicam a importância de uma abordagem mais abrangente e contextualizada para compreender e manejar a agressão, especialmente as mordidas, na educação infantil.

Palavras-chave: Mordida; Agressão; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT: The present article aims to explore the issue of biting in the context of early childhood education, highlighting the common perception that this type of behavior is considered aggressive or a result of adult inattention. This is a literature review that discusses theories related to child development. One of these theories suggests that aggression is inherent in early childhood, another considers the influence of the environment on psychological development, while a third emphasizes the importance of emotions and the environment in the formation and development of the child, especially in relation to attitudes. Together, these perspectives suggest the need for a more

comprehensive and contextualized approach to understanding and dealing with aggression, especially biting, in early childhood education.

Key-words: Bite; Aggression; Child development.

INTRODUÇÃO

A mordida na primeira infância é um comportamento que frequentemente desperta preocupações e sentimentos conflitantes entre pais, cuidadores e educadores. Este período da vida é repleto de conquistas e desafios, pois a criança está, pela primeira vez, explorando o mundo de forma coletiva, em um ambiente que não é o familiar. Compartilhar brinquedos, espaços e experiências com outras crianças e adultos torna a experiência escolar particularmente desafiadora. Neste contexto, os educadores desempenham um papel muito importante, orientando as crianças na construção de novas relações sociais e ajudando-as a superar os obstáculos de forma positiva e construtiva.

Na faixa etária de 0 a 3 anos, a mordida é vista frequentemente como uma manifestação de agressividade e falta de controle, o que contrasta com as principais teorias do desenvolvimento infantil. Essa percepção simplista pode levar a abordagens inadequadas por parte dos educadores e cuidadores.

É fundamental para o educador buscar entender as verdadeiras motivações por trás desse comportamento, tentando proporcionar um ambiente de desenvolvimento saudável, oferecendo um ambiente favorável ao desenvolvimento das crianças. O professor deve conhecer profundamente as características de cada faixa etária e elaborar propostas estimulantes e adequadas.

Ao observar e dialogar com famílias e educadores, percebe-se a necessidade de desmistificar a visão negativa sobre a mordida, compreendendo-a à luz de teorias que consideram fatores biológicos e psicológicos.

Objetivo Geral: Analisar a mordida na primeira infância, considerando as perspectivas da psicanálise, do sociointeracionismo e de outras teorias do desenvolvimento infantil, com o intuito de fornecer uma compreensão mais ampla e fundamentada que possa orientar educadores e cuidadores na abordagem desse comportamento.

Objetivos Específicos:

- Revisar as principais teorias que explicam o comportamento de morder, destacando a visão da psicanálise, do sociointeracionismo e de correntes que consideram a influência do meio social e dos fatores biológicos.
- Identificar os fatores que contribuem para a ocorrência de mordidas entre crianças de 0 a 3 anos, considerando o desenvolvimento psicológico e emocional.

➤ Propor estratégias educativas que possam ser adotadas por educadores e cuidadores para lidar de forma construtiva com o comportamento de morder, promovendo um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento integral da criança.

O presente artigo baseia-se em teorias de Sigmund Freud, Lev Vygotsky, Henri Wallon e outros estudiosos, que oferecem uma perspectiva mais complexa e enriquecedora sobre a mordida. Freud, pai da psicanálise, sugeriu que a agressão é uma parte necessária do desenvolvimento infantil. Vygotsky, com sua teoria sociointeracionista, defendeu que o desenvolvimento psicológico ocorre através da interação social. Wallon, por sua vez, enfatizou a importância das emoções e do meio social no desenvolvimento humano. Essas abordagens sugerem que as atitudes dos bebês são moldadas pela interação com o outro e pelos contextos em que estão inseridos, sendo os adultos mediadores fundamentais nesse processo.

O DESENVOLVIMENTO DO BEBÊ E A MEDIAÇÃO

Buscando compreender o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Vygotsky (1991) afirmou que, desde o nascimento, as atividades da criança adquirem significado dentro de um sistema de comportamento social. As ações do bebê são, portanto, entendidas de acordo com os sistemas de representação do grupo em que ele está inserido, sendo este o filtro através do qual a pessoa é capaz de ver e operar no mundo.

Embora a estrutura da personalidade seja social, Vygotsky destaca que isso não significa que o desenvolvimento seja simplesmente a reprodução do outro. A linguagem da criança não é a do adulto, pois a fala está vinculada à atividade da própria criança, que produz algo novo, não necessariamente determinado pelos instrumentos usados para produzi-lo. Como afirma Oliveira (1993), a internalização da matéria-prima da cultura não é uma absorção passiva, mas uma transformação.

Quando se considera o bebê, destaca-se o papel da mediação externa sobre seu comportamento. Com base nisso, questiona-se como essas interações, mediações e ressignificações, com as inerentes negociações de papéis, ocorrem sem o uso da palavra, apesar de serem atravessadas por ela, já que ainda não houve a internalização de signos verbais pelo bebê, conforme concebido por Vygotsky. Isso leva à pergunta sobre como ocorrem os processos de mediação que contribuem para a constituição da subjetividade da criança.

A MORDIDA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: COMUNICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Antes de aprender a falar, as crianças utilizam outros meios para se comunicar, e a mordida é um deles. Na fase oral, como descrita por Sigmund Freud, os pequenos expressam emoções como

descontentamento e alegria através do corpo, especialmente da boca, que é uma fonte de descobertas até os dois anos de idade.

A primeira experiência da criança com o mundo é através da boca, no contato com o seio materno, chupeta e mamadeira, que lhe proporcionam prazer e conforto. Inicialmente, os bebês "experimentam" o mundo pela sucção, e posteriormente utilizam mordidas para explorar o desconhecido. É comum nesta fase as crianças levarem mãos, pés, brinquedos e outros objetos à boca.

Pais e educadores devem monitorar o comportamento para evitar que as crianças se machuquem ou engulam algo perigoso, e também prestar atenção às mordidas. Quando uma criança morde outra, geralmente não é por agressão, mas para obter algo rapidamente ou chamar a atenção.

Segundo Jean Piaget, na etapa sensório-motora, as crianças agem com base em ação e reação, com o pensamento à frente da linguagem. Mordem para ver o que acontece e avaliar o efeito do ato.

Com o tempo, outras funções sensitivas substituem a boca, e atividades em casa e na escola são fundamentais nessa transição. Massagens corporais, estímulos com músicas, sons de animais e barulhos cotidianos, além de objetos de cores, formas e texturas variadas, ajudam a aguçar outros sentidos e desviar o foco da boca. Muitas vezes, os pais brincam de morder, apertar bochechas ou dar tapinhas, o que pode confundir os pequenos e levar à replicação dessas brincadeiras.

AGRESSÕES E MORDIDAS EM AMBIENTE ESCOLAR

As manifestações de agressividade por meio de mordidas geralmente têm início na escola, visto que é o ambiente onde o bebê passa a conviver com novas pessoas e a construir novas relações. Dessa forma, a criança que antes permanecia mais tempo em casa com familiares ou cuidadores, passam a ter contato com outras crianças e adultos até então, desconhecidos (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000).

Como os bebês não se comunicam verbalmente, seus desejos, emoções, sensações, anseios e até mesmo pensamentos, são transmitidos através de gestos, olhares e sons, o que exige atenção e sensibilidade por parte dos adultos ao seu redor, a fim de que compreendam o que o bebê está transmitindo. Por isso, é necessário organizar os espaços escolares de modo a possibilitar experiências que atendam a demanda dos bebês e crianças, facilitando as interações e o espaço para a movimentação dos bebês.

Apesar do professor ser o mediador dentro do ambiente escolar, isso não significa que o bebê reproduz na íntegra o que observa. Ele interpreta as atitudes, falas e gestos apreendidos no ambiente e se comunica ou age à sua maneira. Sendo assim, no caso dos bebês, para tentar compreender seu

comportamento é preciso considerar o comportamento ou até mesmo, a existência das pessoas ao seu redor. Dessa forma, surgem os primeiros problemas em relação às mordidas.

A mordida é considerada uma expressão de agressividade, admitidas como um comportamento inato ou como parte da personalidade agressiva de uma criança, o que só agrava a situação, visto que acaba rotulando a criança como mordedora ou nas entrelinhas, como agressiva, o que pode ser extremamente limitador em relação às interações, principalmente em ambiente escolar. O que o presente artigo discute não é a mordida em si, mas o que a ocasiona.

Desde o nascimento, o bebê já possui um repertório complexo, com uma organização perceptiva e expressiva notável. As suas emoções desempenham um papel essencial, permitindo-lhe estabelecer e fortalecer as relações com as pessoas à sua volta, sendo fundamentais para a criação de laços afetivos.

Em outras palavras, o bebê traz em seu repertório um profundo grau de emoção, capaz de estabelecer um vínculo através do encantamento que ocasiona no outro, por meio da reação geralmente carregada de emoção, o que torna o sistema interativo perceptível. Um exemplo claro é observar a interação entre um bebê e um adulto: normalmente, o bebê sorri e o adulto o acompanha; se o bebê faz uma expressão de espanto, o adulto o copia; se o bebê chorar, o adulto muda suas feições imediatamente, entrando em estado de alerta, em busca de estancar as lágrimas (às vezes, faz uma até uma voz mais infantilizada, pega a criança no colo, embala, demonstrando desconforto e ansiedade em fazer com o que o choro cesse rapidamente).

Oliveira (1988) apud Rossetti-Ferreira; et al, (2004, p. 25) afirma que: ao agirem, as pessoas dialogicamente transformam seus parceiros de interação e são por eles transformadas, assim como se modificam as funções psicológicas que lhes dão suporte, remodelando seus propósitos e abrindo-lhe novas possibilidades de ação, interação e desenvolvimento.

Segundo Rossetti-Ferreira et al. (2004, p. 25), ao longo do desenvolvimento, cada pessoa pode apreender e transformar múltiplos papéis e posicionamentos a partir de suas variadas e complexas experiências pessoais, em diferentes contextos onde diversos recursos são disponibilizados. O desenvolvimento humano também ocorre em meio a conflitos e crises que podem ou não ser superados, sendo parte integrante do processo de constituição das pessoas e situações.

Diante dessas reflexões, é claro que o ato de morder, quando visto como agressivo, pode ser transformado e ressignificado, e não deve ser analisado isoladamente. Os adultos próximos às crianças precisam refletir sobre suas atitudes e a forma como interagem com elas, pois podem estar reforçando algumas ações, mesmo que não intencionalmente. Não existe uma única abordagem a ser seguida para resolver essas situações, pois cada realidade é única e tem suas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Rossetti-Ferreira et al. (2004, p. 25), ao longo do desenvolvimento, as pessoas podem transformar múltiplos papéis e posicionamentos através de suas diversas experiências em diferentes contextos. O desenvolvimento humano ocorre em meio a conflitos e crises que fazem parte do processo de constituição das pessoas e situações.

O ato de morder, muitas vezes visto como agressivo, pode ser transformado e ressignificado, não devendo ser analisado de forma isolada. É essencial que os adultos próximos às crianças reflitam sobre suas atitudes e a forma como interagem com elas, pois podem estar reforçando certas ações, mesmo que de forma não intencional. Não há uma única abordagem para resolver essas situações, uma vez que cada realidade é única e possui suas especificidades.

REFERÊNCIAS

AMORIM, K. S. Concretizações de discursos e práticas histórico-sociais, em situações de frequência de bebês a creche. 2002. Tese (Doutorado)–Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

AMORIM, K. S. et al. O bebê e a construção de significações, em relações afetivas e contextos culturais diversos. *Temas psicol.* [online]. v. 20, n. 2, pp. 309-326. Ribeirão Preto, SP, 2012.

AMORIM, K. S. et al. Processos de adaptação de bebês à creche. In: ROSSETTIFERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

AMORIM, K. de S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; A matriz sócio-histórica. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S.; Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. pp. 94-112. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANDRADE, E. V.; BEZERRA JR., B. Uma reflexão acerca da prevenção da violência a partir de um estudo sobre a agressividade humana. *Ciências da Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 2009.

ANJOS, A. M. et al. Estudo de processos interativos de bebês. *Estudos de Psicologia*, Natal, 2004.

BOLSONI-SILVA, A. T.; PAIVA, M. M.; BARBOSA, C. G. Problemas de comportamento de crianças/adolescentes e dificuldades de pais/cuidadores: um estudo de caracterização. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, 2009.

BOWLBY, J. Apego. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. CARVALHO, A. M. A. et al. Registro de vídeo na pesquisa em Psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 12, n. 3, p. 261-267, 1996.

BUSSAB, V. S. R., PEDROSA, M. I. & CARVALHO, A. M. A (2007). Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida *Psicologia USP*, 18 (2), 4-28.

CARVALHO, A. M. A.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M. I. Interaction, regulation and correlation: a conceptual discussion and empirical examples in the context of human development. In:

LYRA, M.; VALSINER, J. (Org.). The construction of psychological processes in the course of interpersonal communication. Norswod: Ablex, 1997. p. 135-151.

Coleção Proinfantil - módulo II, unidade 2, livro de estudos vol.2, de Karina R. Lopes, Roseana P. mendes e Vitória L. B. Faria (orgs.). MEC. Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_iv_vol2unid2.pdf> Acesso em: 11 de julho de 2024.

ESTILL, Denise Argolo. AVISA LÁ, formação de educadores. Mordidas na primeira infância. 23 de maio de 2010. Disponível em: <<https://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/mordidas-na-primeira-infancia/>>. Acesso em: 11 de julho de 2024.

MAIA, M. V. C. M. et al. Crianças “impossíveis”: quem as quer, quem se importa com elas?. Psicologia em estudo, Maringá, v. 12, n. 2, p. 335-342, 2007.

MENDES, D. D. et al. Estudo de revisão dos fatores biológicos, sociais e ambientais associados com o comportamento agressivo. Revista Brasileira de Psiquiatria, Rio de Janeiro, n. 31, suplemento 2, S77-S85, 2009.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Epistemologia e Sociedade, 1990.
OLIVEIRA, M. K. Vigotsky – aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. K. *Vigotsky* aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OTTA, E.; BUSSAB, V. S. R. Vai encarar? Lidando com a agressividade. São Paulo: Moderna, 1998.

OTTONI, Juliana. A descoberta do mundo pela boca. Trilha da criança. 30 de julho de 2021. Disponível em: <<https://trilhadacrianca.com.br/a-mordida-na-infancia/>>. Acesso em 11 de julho de 2024.

RAPOPORT, A.; PICCININI, C. A. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 81-95, 2001.

RIBEIRÃO ON-LINE. Criança é agredida em creche do HC de Ribeirão Preto. 2010. Disponível em: . Acesso em: 20 abr. 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-34.

SALGADO, H. O. (1999). Momentos no processo de adaptação de bebês à creche, com particular atenção à emergência de significações na coconstrução da relação mãebebê. Monografia (Bacharelado)–Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

SAULLO, R. F. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. e AMORIM, K. de S. Cuidando ou tomando cuidado? agressividade, mediação e constituição do sujeito - um estudo de caso sobre um bebê mordedor em creche. Pro-Posições [online]. vol. 24, n. 3, 2013.

SCOTT, S. Aggressive behaviour in childhood. British Medical Journal, Londres, Inglaterra, v. 316, n. 7126, p. 202-206, 1998.

Seis estudos de psicologia, de Jean Piaget. Ed. Forense universitária. Rio de Janeiro.

Sexualidade infantil, de Sigmund Freud. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, vol. VII. Ed. Imago. Rio de Janeiro.

STONEHOUSE, A. A sensitive issue: Biting in child care. Putting Children First, Australia, 2010.

VENEZIAN, J. de A., OLIVEIRA, B. R. e ARAUJO, M. A. da C. "O manejo da agressividade da criança: o que uma mordida quer dizer?" In: Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito, Ano 7, 2008, São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. As origens do caráter na criança. Tradução Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: ed. Nova Alexandria. 1995.

ZANELLA, A. V.; ANDRADA, E. G. C. Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 2, p. 127-133, 2002.

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS NO TERRITÓRIO

EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONCEPTIONS AND EXPERIENCES IN THE TERRITORY



FLAVIA DE OLIVEIRA LIMA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (2012); Especialista Gestão Escolar pela Universidade de Santo Amaro (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho analisa e destaca a importância crucial da educação infantil nos territórios educacionais, evidenciando as teorias fundamentais que poderiam sustentar as ações dos equipamentos educacionais. Além disso, é abordado o impacto positivo da educação com afetividade no desenvolvimento integral da criança. Ressalta-se que a intenção é proporcionar suporte e orientações para as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e a comunidade, para que possam aprimorar o processo de aprendizagem de bebês e crianças nos primeiros mil dias de vida. A pesquisa bibliográfica desempenhou um papel significativo na produção deste trabalho, garantindo embasamento teórico sólido e preciso.

Palavras-chave: Educação; Infantil; Concepção; Desenvolvimento; Afetividade;

ABSTRACT

This work analyzes and highlights the crucial importance of early childhood education in educational territories, highlighting the fundamental theories that could support the actions of educational facilities. It also discusses the positive impact of education with affection on children's integral development.

It is emphasized that the intention is to provide support and guidance for the teams of professionals in the Educational Units, together with families and the community, so that they can improve the learning process of babies and children in the first thousand days of life. Bibliographic research played a significant role in the production of this work, guaranteeing a solid and precise theoretical basis.

Keywords: Education; Childhood; Conception; Development; Affectivity;

INTRODUÇÃO

“() toda ação de cuidado é em sua essência uma ação educativa. Assim, o ato de cuidar transcende as ações relacionadas à higiene, à alimentação, à saúde, e está presente na brincadeira e nas investigações realizadas com as crianças. Da mesma forma, todo ato educativo exige atenção, cuidado e gentileza”

Currículo da Cidade – Educação Infantil. 2019, p. 84.

É de extrema importância conhecer, dialogar e se aprofundar sobre a educação infantil e suas teorias fundamentais para o desenvolvimento integral da criança nos primeiros mil dias de vida. Abordar a relevância desse período crucial para o desenvolvimento infantil, bem como a influência das teorias educacionais nesse processo visa destacar a relevância da educação infantil dentro do território, pensando no bem-estar da criança enquanto protagonista do seu conhecimento. Além disso, serão apresentados dados sobre a importância desse período para o desenvolvimento cognitivo, emocional, linguístico e social da criança. Durante os primeiros mil dias, o cérebro da criança se desenvolve rapidamente. Estímulos adequados, como interação social e atividades sensoriais, são essenciais para criar conexões neurais que influenciarão o aprendizado futuro. Teóricos como Jean Piaget, Emily Pikler e Friedrich Froebel oferecem insights valiosos sobre como as crianças aprendem. Compreender essas teorias auxilia professores e pais a criarem ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas. A educação infantil vai além do aprendizado acadêmico; também envolve o desenvolvimento emocional e social. O vínculo através da afetividade é fundamental para a construção da autoestima e da segurança emocional da criança. Diálogos sobre práticas educativas ajudam a fortalecer esse vínculo e a garantir que as necessidades da criança sejam atendidas. A educação infantil deve ser inclusiva, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais. Isso promove um ambiente mais rico e diversificado para todas as crianças, cabe a toda comunidade escolar investir tempo para aprender sobre esses aspectos para agir positivamente na educação de hoje considerando o amanhã.

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS NO TERRITÓRIO

Sabe-se que os primeiros 1000 dias de vida da criança causa grande impacto no desenvolvimento de um indivíduo. Oportunizar a criança pequena, nos diferentes ambientes educativos um atendimento condizente às suas necessidades, respeitando o seu universo de informações, possibilitando trocas e ampliação de conhecimentos, visando sua inserção na sociedade deve ser o objetivo principal das unidades de educação infantil, além de realizar um trabalho integrado com as famílias, comunidade e funcionários visando uma educação de qualidade, possibilitando desta forma a criação de momentos de atuação da família nas atividades realizadas dentro da escola.

Essas práticas com os bebês e crianças pequenas dentro do território contempla aprendizagens significativas que promovem o desenvolvimento integral dos educandos respeitando os direitos de aprendizagens através da exploração, do conviver, do participar, do conhecer, do brincar e do se expressar além de favorecer o cuidado com a saúde pública.

EDUCAR BEBÊS COM AFETIVIDADE

“Para uma educação inclusiva é preciso abrir as nossas mentes, adaptar os espaços e mudar a nossa visão de mundo.”

Marianna Moreno

Segundo a médica húngara Emmi Pikler, que desenvolveu uma abordagem específica para a educação de crianças de 0 a 3 anos, os momentos de cuidar são excelentes oportunidades para a construção do vínculo afetivo. A abordagem Pikler é um sistema de atitudes que se manifesta, em especial, nos momentos de cuidados.

A expressão “abordagem” significa uma forma de aproximação do outro. Portanto a abordagem Pikler não é um método, ou uma metodologia. A Abordagem Pikler é este sistema de atitudes, esperadas daqueles adultos que trabalham com as crianças;

Aplicar a abordagem Pikler no dia a dia favorecerá o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já trazem e os ampliando, de modo a possibilitar a construção da autonomia, da criatividade, da capacidade crítica e a formação da auto estima além de atuar positivamente dentro da comunidade no qual estamos inseridos trazendo qualidade de vida para todos, atendendo a criança em um espaço cuidadosamente preparado para ela se desenvolver brincando, alimentando-se, tendo o carinho e a atenção de que as crianças necessitam nos seus primeiros anos de vida.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA: BRINCANDO DE SER CRIANÇA

O criador dos jardins-de-infância Friedrich Froebel defendia um ensino sem obrigações porque o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática. Se na educação infantil acredita-se que os dois eixos principais são a brincadeira e as interações, para Froebel, a brincadeira é importante especialmente nos primeiros anos de vida:

“Neste estágio de desenvolvimento a criança vai crescendo como ser humano que sabe usar seu corpo, seus sentidos, seus membros. Meramente por motivo de seu uso ou prática, mas não por busca de resultados em seu uso. Ela é totalmente indiferente a isso, ou melhor, ela não tem idéia sobre o significado disso. Por tal razão a criança neste estágio começa a brincar

com seus membros – mãos, dedos, lábios, línguas, pés, bem como com as expressões dos olhos e face.”

(Froebel 1912c, p.48 apud KISHIMOTO, 1996)

No entanto, Koch (1985, p.55-58 apud ARCE, 2002, p. 115-116) destaca como três pontos fundamentais da metodologia froebeliana os seguintes:

“A atitude do educador, a qual deveria dar a entender ao educando que ambos estão subordinados natureza à “Unidade Vital”. Portanto, o modelo a ser seguido de perfeição humana seria Jesus, por reunir o divino, o humano e o natural, sendo que a liberdade de cada pessoa sempre deveria ser preservada na busca do desenvolvimento de seus talentos. O segundo ponto da metodologia froebeliana é relativo ao processo da educação: o homem e a possuem existência em Deus; educar, portanto, é despertar no educando a consciência dessa realidade, orientando-o para uma vida pura e santa. Esse processo ocorre através da exteriorização do interior e da interiorização do exterior, com a ação e a atividade como chaves. Surge aí a necessidade de objetos para que esse processo ocorra, pois a exteriorização mediante matéria concreta, fruto de pensamentos e palavras, é bem mais eficiente do que a realizada por meio de conceitos e palavras abstratas. “Nunca esqueça que o objetivo da escola não é tanto ensinar e comunicar uma variedade e multiplicidade de coisas, mas sim dar destaque à sempre viva unidade que está em todas as coisas” (Froebel ,1887, p. 134-135, trad. minha); Ainda segundo Koch, o terceiro ponto da metodologia froebeliana é relativo à função permanente do educador: respeitar a natureza, a ação de Deus e a manifestação espontânea do educando. A educação deve seguir o livre desenvolvimento, não podendo ser prescritiva, determinista e interventora, pois assim destrói a origem pura da Natureza do educando. Alicerçada na experiência, essa pedagogia se centra na orientação e no despertar da atividade de espontânea da criança, disseminando qualidades e aniquilando defeitos, através do desenvolvimento pleno da harmonia entre homem, Deus e natureza.”

Portanto, o equipamento de educação infantil que abraça os princípios epistemológicos formulados originalmente de Froebel e acredita que cada homem é sujeito e autor de seu próprio conhecimento, e que isso se faz no convívio social, na interação do sujeito com o meio e com outros indivíduos oportuniza as crianças vivências pedagógicas significativas e de forma integral. Assim, enquanto educadores e corresponsáveis pelo processo de desenvolvimento integral da criança e consciente do respeito que temos a condição mais importante desta fase que é de ser criança, entende-se que a escola deva ser um espaço lúdico de aprendizagem, de forma a ampliar as experiências, valorizar a iniciativa e curiosidade, contribuindo para a construção do conhecimento, aquisição de hábitos e atitudes que levem à formação de cidadãos autônomos, criativos, éticos, críticos e reflexivos, conscientes de suas responsabilidades na construção de um mundo mais justo, democrático, auto sustentável e feliz.

Os bebês e crianças possuem uma maneira muito peculiar e própria de ser. E é com essa maneira de ser criança que gradativamente vai elaborando seu conhecimento na compreensão do mundo. O bebê e a criança não estão sós no mundo, ela pertence a uma família que está inserida numa comunidade que faz parte de uma sociedade com características culturais próprias.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Considerando os níveis de competência para agir nos aspectos físicos, afetivos, intelectuais, emocionais e sociais; portanto desenvolver é crescer, avançar e progredir nesses aspectos. Castorina em uma análise realizada sobre o desenvolvimento intelectual, segundo Piaget, afirma:

“Jamais um sujeito poderá ingressar na fase moral autônoma se o seu desenvolvimento intelectual corresponder ao estágio intuitivo ou pré-operatório. É importante salientar que esta condição, apesar de ser necessária, não é suficiente, o que quer dizer que nem todo o sujeito que atinja a lógica operatória atingirá a moral autônoma”.

(CASTORINA; et al 2002, p. 60).

Para Piaget (1972) “a educação infantil, é aquela que deve possibilitar na criança um desenvolvimento amplo e dinâmico no período sociomotor.” A partir desse estudo compreende-se a criança com um ser ativo que experencia a realidade a todo momento e interage com as pessoas e objetos. Com isso a criança vai começar a desenvolver suas estruturas biopsicossociais e construirá parte da sua formação integral no ambiente onde se encontra. É um processo liberador que permite que cada criança reconheça e busque suas necessidades.

ESPECIALISTAS E APOIADORES

Os espaços educacionais são como um organismo vivo e para que tudo ande perfeitamente e atinja os objetivos cada parte precisa executar bem as suas respectivas funções. A escola como espaço do educar vai muito além de ter professores especializados, temos também o quadro de apoio (cozinheira, auxiliar de cozinha, limpeza, técnicos, etc.) que diariamente também participam do processo educacional, dando suporte para que a aprendizagem aconteça e tornando o ambiente acolhedor e agradável para o recebimento dos bebês e crianças.

Sendo a equipe de limpeza conforme uma rotina organizada tendo como objetivo manter o ambiente limpo e organizado atendendo os padrões de higiene e limpeza necessários para o dia a dia. Assim tornando o ambiente propício para a realização das propostas pedagógicas que são desenvolvidas pelos docentes.

Sendo uma preocupação também das unidades educacionais ofertar uma alimentação com produtos de qualidade, a cozinheira tem como objetivo manter uma alimentação variada e saudável preparada com dedicação e carinho para bebês e crianças, visando sempre a qualidade no preparo de cada refeição e tendo apoio das auxiliares de cozinha que atua na parte principal de higienização do ambiente e de alimentos para que assim possam ser utilizados nas refeições e consumo das crianças. Considerando que é uma parte importante para o funcionamento da escola, e que suas tarefas também agregam valores educacionais, para com os nossos bebês e crianças.

Esses territórios devem ser lugares privilegiados para as mais diversas aprendizagens, colaborando com os processos de desenvolvimento na infância. Tais processos devem ter supervisão constante sendo mediados pela comunidade escolar e podem ser enriquecidos quando o brincar é promovido e incentivado no espaço escolar. A educação infantil é a construção da identidade e da autonomia do bebê e da criança pequena, por ser um processo que requer uma interação entre ela e o professor a mesma se inicia a partir do momento em que a criança adquire confiança no adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil pode ocorrer em contextos diferentes, mas devem priorizar vivências de grande significação, de construção e afeto. Se faz necessário refletirmos sobre nossas ações e que tipo de base estamos utilizando para fundamentar o processo educacional e quais teorias vão de encontro a ofertar da educação infantil com respeito e afetividade visando o desenvolvimento integral da criança dentro do território. Território educativo remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo se confunde com um processo amplo e multiforme de socialização.

A elaboração deste artigo possibilitou não somente na compreensão das teorias estudadas, mas principalmente no campo da análise e reflexão acerca da prática, de forma que pelo processo do pensamento e da reflexão crítica, seja possível compreender acerca de como é possível proporcionar uma aprendizagem totalmente significativa a partir dos estudos de grandes autores e pensadores da educação e aplicar essas teorias no chão da escola.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

CASTORINA, José Antonio. FERREIRO, Emilia. LERNER, Delia. OLIVEIRA, Marta Kohl de. Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate. 6. Ed. São Paulo: Ártica, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

PIKLER, E. What Can Your Baby Do Already? Hungary. English translation, Sensory Awareness Foundations - Winter 1994 Bulletin. 1940.

PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO

PSYCHOMOTRICITY AND DEVELOPMENT



GERALDO LUIZ DE TOLEDO COSTA

Graduado em Educação Física pela OSEC/UNISA 1985, Graduado em Ciências Biológicas pela UNIJALES 2018, Graduado em Pedagogia pela UNIFAC-SC 2020, Pós-graduado em Gestão, Orientação e supervisão pelo Centro Universitário SÃO LUIS - BOTUCATÚ 2021

RESUMO

Os jogos e brincadeiras são utilizados o tempo todo no espaço da educação infantil, sendo utilizados como um recurso de aprendizagem. Muitas vezes os professores podem usá-los de maneira errada por não realizar algumas reflexões sobre o uso do mesmo, assim desenvolvendo a psicomotricidade humana. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, brincam, se exercitam e fazem atividades dirigidas, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Palavras-chave: Psicomotricidade; História; Intervenção Profissional.

ABSTRACT

Games and play are used all the time in early childhood education, as a learning resource. Teachers can often misuse them by not reflecting on their use, thus developing human psychomotricity. Children up to the age of three, when they play, exercise and do directed activities, don't perceive any difference between this action and what adults consider to be work. They are in the phase that Piaget called anomie and, as such, cannot understand rules. So they love helping their mother sweep the house or bake cakes, not because there is any value or usefulness in these actions, but because these are interesting and fun activities. This way of thinking changes, however, and from the age of four to five they seek benefits through play, even if these are praise for their actions.

Keywords: Psychomotricity; History; Professional Intervention.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca mostrar a importância de trabalhar com o lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois, é assim que as crianças desenvolvem o pensamento, a imaginação e a criatividade. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar na vida da criança.

A Psicomotricidade é uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

O QUE É PSICOMOTRICIDADE

Psicomotricidade é o estudo do ser humano por meio do movimento corporal e suas interações com o mundo. Seu estudo é relacionado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e orgânico.

No Curso de Psicomotricidade veremos os principais conceitos, técnicas e procedimentos da área. Aprenderemos a identificar, prevenir e tratar transtornos e deficiências que ocorrem principalmente nos primeiros anos de vida.

O educador exerce a função de desenvolver a psicomotricidade quando trabalha os movimentos das crianças e se articula com toda sua afetividade, desejos e suas possibilidades de comunicação. No começo, a psicomotricidade era utilizada apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade, ou deficiência, e ainda está em formação, com as pesquisas dos autores em pedagogia e especialistas em educação.

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes às disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos, os professores trabalham “brincando” despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo que se encontram na educação infantil, tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia, elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pré-escola é um período denominado de fase da magia, dada pelo pensamento fantástico que caracteriza a infância. Essa fase vai até o segundo sexto ano de vida e, em torno de quatro anos observa-se o interesse da criança por realizações concretas, o que coloca a dúvida e a adequação do termo da magia (ENDERLE, 1987). Para Rosa (1986) a idade pré-escolar é uma fase da vida considerada em termos de psicologia evolutiva, ou seja, é nesse período que o organismo se torna estruturalmente capacitado para exercício de atividades psicológicas mais complexas, como a linguagem articulada. Portanto as teorias do desenvolvimento humano admitem que a idade da pré-

escola é fundamental por ser um período em que os fundamentos da personalidade estão começando a tomar formas claras e definidas.

A autora citada acima relata na sua literatura que segundo a teoria de Piaget, a fase pré-escolar corresponde ao período pré-operacional do desenvolvimento cognitivo. As operações mentais da criança nessa idade se limitam aos significados imediatos do mundo infantil. Sendo que a primeira fase desse estágio é caracterizada pelo pensamento egocêntrico e na Segunda fase a criança começa a ampliar o seu mundo cognitivo, o que constitui o chamado pensamento intuitivo.

Conforme Bruner (1968, apud Rosa, 1986), na fase pré-escolar o mundo é representado para a criança de modo iônico, ou seja, de modo viso perceptivo. Do ponto de vista da evolução do ser humano um fato importante nessa fase da vida é o processo de descentralização, que possibilita à criança a percepção de mais de um aspecto de dado objeto de uma só vez. As mudanças significativas ocorrem durante o período da fase mágica nas principais áreas de desenvolvimento intelectual, emocional, afetivo, social e motor e, que ocorrem na idade de 5 a 6 anos.

Para Le Boulch (1984, p.024) afirma que:

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola infantil. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas [...].

Na pré-escola, a criança de 4 a 6 anos de idade abrange a fase dos movimentos fundamentais, com o surgimento de múltiplas formas como correr, saltar, arremessar, receber, chutar e suas combinações. Nesta fase, os movimentos fundamentais vão servir de base para as combinações em habilidades desportivas, de modo que a aquisição dos movimentos fundamentais (Gallahue & Ozmun, 2005).

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE TRABALHANDO A PSICOMOTRICIDADE

A brincadeira livre com objetos não estruturados ou de largo alcance para as crianças bem pequenas em ambientes de vida coletiva, através de propostas que promovam a exploração, descoberta e autonomia, como o brincar heurístico e o cesto dos tesouros. A criança entre 5 e 6 anos encontra-se em uma fase má qual o egocentrismo é predominante nas suas ações ,pensamentos e sentimentos .A metodologia utilizada é sempre a da observação durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras heurísticas, pois além das observações durante as sessões, são captados e gerados recursos imagéticos para análise de dados, aos poucos a criança inicia a tolerância social ,cria vínculos afetivos ,divide o espaço ,cria situações onde o “meu” é substituído pelo “teu” ,e assim aprende brincando.

O objetivo está em analisar como o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, diante dos dados gerados é possível constatar as reais contribuições do brincar heurístico, o conhecimento cognitivo sempre é muito mais intenso que o social.

Momentos de brincadeiras livres são imprescindíveis e necessitam de tempo, e sempre proporciona momentos para o aluno /criança evoluir. O espaço e materiais adequados servem para potencializar as descobertas das crianças.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande número de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos, ou seja, as crianças em geral. O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente, em todas essas organizações de brincadeiras

O brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimentos. E através deste artigo iremos destacar a importância do brincar.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectual, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dando-nos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

A brincadeira instintivamente é usada pelo bebê para descobrir o mundo. Porém com tantas inovações no mercado de vendas, às vezes esquecemo-nos de propor o imaginário para nossos bebês e crianças. Este artigo trata justamente desse tema, o brincar imaginário sem formalidades.

Em 1987 Elinor Goldschmied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar através de brincadeiras.

A palavra “heurístico” vem do grego *eurisko* e significa descobrir, a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem, manipulem livremente sem a intervenção dos adultos, sendo eles pais ou educadoras.

Concluimos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros, possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo.

Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidas quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados, e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador, mas não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem, pois é no momento que ela brinca, que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa “época”, vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca, e os movimentos são virtuais e não da própria criança. A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo, até mesmo ir a lojas se tornou cansativo, pois tudo é on-line. A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provém das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que

defenderam a importância da educação para todos os seres humanos. Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Através do brincar e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere.

O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Por meio de diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brincar estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatro a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Com o uso das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quanto as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades.

O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo.

O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

O estudo que pretendemos realizar com este artigo é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, trabalhando com a psicomotricidade, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa através de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história. Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual, a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres através de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador, mas não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem, pois é no momento que ela brinca, que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Os brinquedos e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatro a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

As brincadeiras a criança acabam explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas

potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso. O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa através de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Psicomotricidade é uma relação entre pensamento e a ação, e envolve, também, as emoções. Os educadores, pais e crianças se relacionam e assim tem a finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional da criança, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano. São realizadas atividades motoras e emocionais a fim de estabelecer habilidades de desenvolvimento.

É brincando que a criança se descobre e consegue se expressar de maneira livre e saudável. A criança tem uma mentalidade semelhante à do artista, pois ambos ingressam facilmente no universo do faz de conta, aplicando o dom de fantasiar a tudo e fingindo que algo é, na verdade, alguma coisa bem diferente, ela inventa, ela constrói ela faz e desfaz. A brincadeira pode ser representada por meio de várias formas, uma delas é simplesmente deixar a criança expor seus movimentos.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectual, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dando-nos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2 ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). **Educação Infantil Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KYRILLOS, Michel Habib M.; SANCHES, Tereza Leite. Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade. In: ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união**. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia - Ensaio 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000.

MENDONÇA, Raquel Marins de. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. In: ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união**. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.

NEGRINI, Airton. **Educação Psicomotora**. São Paulo: Ebrasa, 2003.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SISTO, Firmino Fernandes. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. **Brincar: O Despertar Psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

PSICOPEDAGOGO: AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA APRENDIZAGEM

PSYCHOPEDAGOGUE: ASSESSMENT AS A TOOL FOR LEARNING



GIOVANNA BARBOSA ALMEIDA SARTORELLI

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Católico Ítalo Brasileiro; É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

As escolhas das diferentes avaliações que o psicopedagogo utiliza em suas investigações facilitando na escolha do tratamento de acordo com o Código de Ética do Psicopedagogo para envolver o sujeito no seu desenvolvimento e no processo de aprendizagem, os recursos que podem ser utilizados no diagnóstico na intervenção diante de diversas opções existentes seguindo uma sequência psicopedagógica através de etapas que auxiliam o psicopedagogo a chegar a determinadas conclusões referente à queixa apresentada para o profissional e onde ele desenvolva com o auxílio das ferramentas diagnósticas instrumentos para o desenvolvimento das capacidades e habilidades do indivíduo visando a emancipação no seu processo de desenvolvimento e aprendizado. Diante de diversas opções existentes seguindo uma sequência psicopedagógica, pretendemos através deste trabalho mensurar a rotina de trabalho do psicopedagogo a chegar a determinadas conclusões referente ao seu cotidiano de trabalho profissional.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Avaliação; Ensino; Aprendizagem.

ABSTRACT

The choices of different evaluations that the psychopedagogue uses in his investigations facilitate the choice of treatment in accordance with the Code of Ethics of the Psychopedagogue to involve the subject in his development and in the learning process, the resources that can be used in diagnosing and intervening in the face of various existing options, following a psychopedagogical sequence through stages that help the psychopedagogue reach certain conclusions regarding the complaint presented to the professional and where he develops, with the help of diagnostic tools, instruments for developing the individual's capacities and abilities with a view to emancipation in their development and learning process. In view of the various options available following a psychopedagogical sequence, we intend through this work to measure the work routine of the psychopedagogue to reach certain conclusions regarding their daily professional work.

Keywords: Psychopedagogy; Assessment; Teaching; Learning.

INTRODUÇÃO

O código de ética do psicopedagogo é sagrado para este profissional que atua com diferentes abordagens. A palavra “Vódigo” vem do latim “*codex*” que significa livro de leis. A palavra Ética vem do grego *Ethos* e significa caráter, comportamento, ou seja, o Código de Ética é um documento com várias diretrizes que vão orientar os profissionais quanto a sua postura, enquadrando-os em atitudes politicamente corretas.

O Código de Ética do psicopedagogo foi reformulado pelo Conselho da ABPp, gestão 2011/2013 e aprovado em Assembleia Geral em 5/11/2011. O Código de Ética tem o propósito de estabelecer parâmetros e orientar os profissionais da Psicopedagogia brasileira quanto aos princípios, normas e valores ponderados à boa conduta profissional, estabelecendo diretrizes para o exercício da Psicopedagogia e para os relacionamentos internos e externos à ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia.

Sabemos que as escolhas das diferentes avaliações que o psicopedagogo utiliza em suas investigações ajuda em seu trabalho e está intimamente ligada ao Código de Ética do Psicopedagogo. Diante de diversas opções existentes seguindo uma sequência psicopedagógica, pretendemos através deste trabalho mensurar a rotina de trabalho do psicopedagogo a chegar a determinadas conclusões referente ao seu cotidiano de trabalho profissional, observando como ele desenvolve seu campo de atuação e as ferramentas que usa para o desenvolvimento das capacidades e habilidades de cada pessoa atendida.

O CÓDIGO DE ÉTICA E A LEGISLAÇÃO QUE AMPARA O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO

A revisão do Código de Ética é prevista para que se mantenha atualizado com as expectativas da classe profissional e da sociedade.

Capítulo I – Dos princípios Artigo 1º diz que a Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio-histórico, utilizando procedimentos próprios fundamentados em diferentes referenciais teóricos.

Parágrafo 1º - A intervenção psicopedagógica é sempre da ordem do conhecimento, relacionada com a aprendizagem, considerando o caráter indissociável entre os processos de aprendizagem e as suas dificuldades.

Parágrafo 2º - A intervenção psicopedagógica na Educação e na Saúde se dá em diferentes âmbitos da aprendizagem, considerando o caráter indissociável entre o institucional e o clínico.

Artigo 2º - A Psicopedagogia é de natureza inter e transdisciplinar, utiliza métodos, instrumentos e recursos próprios para compreensão do processo de aprendizagem, cabíveis na intervenção.

Artigo 3º - A atividade psicopedagógica tem como objetivos: a) promover a aprendizagem, contribuindo para os processos de inclusão escolar e social; b) compreender e propor ações frente às dificuldades de aprendizagem; c) realizar pesquisas científicas no campo da Psicopedagogia; d) mediar conflitos relacionados aos processos de aprendizagem.

Artigo 4º - O psicopedagogo deve, com autoridades competentes, refletir e elaborar a organização, a implantação e a execução de projetos de Educação e Saúde no que concerne às questões psicopedagógicas.

Capítulo II – Da formação Artigo 5º A formação do psicopedagogo se dá em curso de graduação e/ou em curso de pós-graduação – especialização “lato sensu” em Psicopedagogia -, ministrados em estabelecimentos de ensino devidamente reconhecidos e autorizados por órgãos competentes, de acordo com a legislação em vigor.

Capítulo III – Do exercício das atividades psicopedagógicas Artigo 6º Estarão em condições de exercício da Psicopedagogia os profissionais graduados e/ou pós-graduados em Psicopedagogia - especialização “lato sensu” - e os profissionais com direitos adquiridos anteriormente à exigência de titulação acadêmica e reconhecidos pela ABPp. É indispensável ao psicopedagogo submeter-se à supervisão psicopedagógica e recomendável processo terapêutico pessoal.

Parágrafo 1º - O psicopedagogo, ao promover publicamente a divulgação de seus serviços, deverá fazê-lo de acordo com as normas do Estatuto da ABPp e os princípios deste Código de Ética.

Parágrafo 2º - Os honorários deverão ser tratados previamente entre o cliente ou seus responsáveis legais e o profissional, a fim de que:

- a) representem justa contribuição pelos serviços prestados, considerando condições socioeconômicas da região, natureza da assistência prestada e tempo despendido;
- b) assegurem a qualidade dos serviços prestados.

Artigo 7º - O psicopedagogo está obrigado a respeitar o sigilo profissional, protegendo a confidencialidade dos dados obtidos em decorrência do exercício de sua atividade e não revelando fatos que possam comprometer a intimidade das pessoas, grupos e instituições sob seu atendimento.

Parágrafo 1º - Não se entende como quebra de sigilo informar sobre o cliente a especialistas e/ou instituições, comprometidos com o atendido e/ou com o atendimento.

Parágrafo 2º - O psicopedagogo não revelará como testemunha, fatos de que tenha conhecimento no exercício de seu trabalho, a menos que seja intimado a depor perante autoridade judicial.

Artigo 8º - Os resultados de avaliações só serão fornecidos a terceiros interessados, mediante concordância do próprio avaliado ou de seu representante legal.

Artigo 9º - Os prontuários psicopedagógicos são documentos sigilosos cujo acesso não será franqueado a pessoas estranhas ao caso.

Artigo 10º - O psicopedagogo procurará desenvolver e manter boas relações com os componentes de diferentes categorias profissionais, observando para esse fim, o seguinte: a) trabalhar nos estritos limites das atividades que lhe são reservadas; b) reconhecer os casos pertencentes aos demais campos de especialização, encaminhando-os a profissionais habilitados e qualificados para o atendimento.

Capítulo IV – Das responsabilidades Artigo 11 - São deveres do psicopedagogo: a) manter-se atualizado quanto aos conhecimentos científicos e técnicos que tratem da aprendizagem humana; b) desenvolver e manter relações profissionais pautadas pelo respeito, pela atitude crítica e pela cooperação com outros profissionais; c) assumir as responsabilidades para as quais esteja preparado e nos parâmetros da competência psicopedagógica; d) colaborar com o progresso da Psicopedagogia; e) responsabilizar-se pelas intervenções feitas, fornecer definição clara do seu parecer ao cliente e/ou aos seus responsáveis por meio de documento pertinente; f) preservar a identidade do cliente nos relatos e discussões feitos a título de exemplos e estudos de casos; g) manter o respeito e a dignidade na relação profissional para a harmonia da classe e a manutenção do conceito público.

Capítulo V – Dos instrumentos Artigo 12 São instrumentos da Psicopedagogia aqueles que servem ao seu objeto de estudo – a aprendizagem. Sua escolha decorrerá de formação profissional e competência técnica, sendo vetado o uso de procedimentos, técnicas e recursos não reconhecidos como psicopedagógicos.

Capítulo VI – Das publicações científicas Artigo 13 Na publicação de trabalhos científicos deverão ser observadas as seguintes normas: a) as discordâncias ou críticas deverão ser dirigidas à matéria em discussão e não ao seu autor; b) em pesquisa ou trabalho em colaboração, deverá ser dada igual ênfase aos autores e seguir normas científicas vigentes de publicação. Em nenhum caso o psicopedagogo se valerá da posição hierárquica para fazer publicar, em seu nome exclusivo, trabalhos executados sob sua orientação; c) em todo trabalho científico devem ser indicadas as referências bibliográficas utilizadas, bem como esclarecidas as ideias descobertas e as ilustrações extraídas de cada autor, de acordo com normas e técnicas científicas vigentes.

Capítulo VII – Da publicidade profissional - Artigo 14 - Ao promover publicamente a divulgação de seus serviços, deverá fazê-lo com exatidão e honestidade.

Capítulo VIII - Dos honorários - Artigo 15 - O psicopedagogo, ao fixar seus honorários, deverá considerar como parâmetros básicos as condições socioeconômicas da região, a natureza da assistência prestada e o tempo despendido.

Capítulo IX – Da observância e cumprimento do Código de Ética - Artigo 16 - Cabe ao psicopedagogo cumprir este Código de Ética.

Parágrafo Único: Constitui infração ética: a) utilizar títulos acadêmico se/ou de especialista que não possua; b) permitir que pessoas não habilitadas realizem práticas psicopedagógicas; c) fazer falsas declarações sobre quaisquer situações da prática psicopedagógica; d) encaminhar ou desviar, por qualquer meio, cliente para si; e) receber ou exigir remuneração, comissão ou vantagem por serviços psicopedagógicos que não tenha efetivamente realizado; f) assinar qualquer procedimento psicopedagógico realizado por terceiros, ou solicitar que outros profissionais assinem seus procedimentos.

Artigo 17 - Cabe ao Conselho Nacional da ABPp zelar, orientar pela fiel observância dos princípios éticos da classe e advertir infrações se necessário.

Artigo 18 O presente Código de Ética poderá ser alterado por proposta do Conselho Nacional da ABPp, devendo ser aprovado em Assembleia Geral.

Capítulo X – Das disposições gerais Artigo 19 O Código de Ética tem seu cumprimento recomendado pelos Conselhos Nacional e Estaduais da ABPp.

O presente Código de Ética foi elaborado pelo Conselho Nacional da ABPp do biênio 1991/1992, reformulado pelo Conselho Nacional do biênio 1995/1996, passa por nova reformulação feita pelas Comissões de Ética triênios 2008/2010 e 2011/2013, submetida para discussão e aprovado em Assembleia Geral em 05 de novembro de 2011.

O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO

Avaliar é realizar verificações periódicas para saber o grau de retenção de saberes é reconhecer a grandeza, a intensidade, a força é determinar um valor ou a importância de algo, no campo da psicopedagogia o conceito de avaliação não é diferente, pelo contrário, pois a avaliação psicopedagógica é uma das ferramentas mais importante para o psicopedagogo pois é nela que se fundamentam as decisões voltadas a prevenção e solução das possíveis dificuldades dos pacientes. Em minhas pesquisas tanto as bibliografias quanto as que tiveram a oportunidade de realizar na prática percebi o quão importante são os instrumentos avaliativos para o processo de emancipação do sujeito.

É na avaliação psicopedagógica que identificamos os principais fatores responsáveis pelas dificuldades do sujeito é através das avaliações que podemos identificar se tratar de um distúrbio de aprendizagem ou de uma dificuldade provocada por fatores como os emocionais, cognitivos ou sociais para isso faz-se necessário a coleta de dados referente à dificuldade apresentada para que a investigação seja o mais eficiente possível.

É necessário a investigação das representações neuropsiquiátricas, condições familiares, ambiente escolar, as oportunidades de estimulação oferecidas pelo meio ao qual o sujeito está

inserido todas essas informações serão fornecidas durante os processos avaliativos que o psicopedagogo apresenta ao sujeito, essas avaliações devem ser dinâmicas pois é através dela que será tomada as decisões para a intervenção psicopedagógica é a investigação do processo de aprendizagem visando entender a origem da dificuldade ou distúrbio apresentado essas avaliações inclui inicialmente a entrevista com os pais ou responsáveis pela criança.

Em seguida e necessário realizar uma sessão de vínculo com o paciente, onde podemos usar uma caixa lúdica com diversos materiais, brinquedos, jogos para que se estabeleça um vínculo, nessa sessão paciente fica livre para escolher o que quer fazer, esse também é um momento em que podemos avaliar nas sessões seguintes as atividades serão direcionadas de acordo com a dificuldade ou o distúrbio apresentado pelo paciente, podemos usar a escrita livre, desenho livre, escrita e desenhos dirigidos, provas de avaliação do nível do pensamento, cálculos, jogos simbólicos, jogos com regras ou qualquer um dos outros testes citados no capítulo dois dessa pesquisa.

Realizar avaliações no campo psicopedagógico requer uma compreensão por parte do profissional uma vez que é um tema polêmico, principalmente pelos profissionais da psicologia Bossa diz:

Parecem-me pertinentes, afinal, as colocações a respeito das dificuldades das práticas com que se deparam os psicopedagogos brasileiros, uma situação realmente confusa, já que os procedimentos no diagnóstico são importantes BA abordagem prática da psicopedagogia. A indefinição quanto a instrumental (2007) possam daí surgir e atender as reivindicações inerentes às atividades psicopedagógicas. (BOSSA, 2007, p.61).

Realizar procedimentos que nos permitam enquanto profissionais desenvolver questões ligadas ao não aprender e o não desenvolvimento dentro da área de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento tem sido um desafio para o psicopedagogo esses procedimentos pode abranger questões da objetividade ou da subjetividade das dimensões cognitivas e simbólicas.

Paín (1985) diz que uma vez que recolhida toda informação e resumidos os diferentes aspectos que interessam a cada área investigada, é necessário avaliar o peso de cada fator na ocorrência do transtorno da aprendizagem.

De acordo com as pesquisas realizadas são dois aspectos que ocorrem das condições do não aprenderem, um está ligado à constituição orgânica e o outro deriva da história pessoal cabe a nós psicopedagogos formular através da avaliação psicopedagógica o melhor tratamento a ser realizado pelo paciente, pois a psicopedagogia surgiu para melhorar o processo de aprendizagem que está comprometido com a transformação da realidade escolar a intervenção psicopedagógica veio para acrescentar uma contribuição no enfoque pedagógico para a autonomia afetiva, cognitiva, motora, social, econômica e política e em todas as outras áreas da vida do sujeito.

A dificuldade de aprendizagem não é responsabilidade exclusiva do aluno não cabe ao psicopedagogo julgamentos precoces e equivocados e tão menos divisões de atitudes baseadas nos conceitos de certo/errado, mas sim, um olhar dirigido a um sujeito, que é único, peculiar e tem sua própria história e, portanto suas atitudes ou falta delas são reflexo dessa constituição, mesmo inserido em um cenário social. É necessário, por fim, considerar o sujeito como um corpo; corpo esse que é dotado de conhecimento, de afetos e emoções, de um organismo, de inteligência e de cultura.

Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades, dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação (BOSSA, 2000, p. 23).

TESTE PSICOMOTORES: LATERALIDADE E ESTRUTURAS RÍTMICAS

Para Grunspun (1990) os testes psicomotores auxiliam na investigação da forma como o sujeito instrumenta suas funções motoras, os testes psicomotores permitem observar se o sujeito é capaz de produzir estruturas rítmicas, essas provas avaliam a estruturação temporal e são divididas em três itens: Tempo Espontâneo a atividade do sujeito em uma atividade motora simples, Reprodução de Estruturas Rítmicas, onde se avalia a capacidade de apreensão imediata das estruturas organizadas de acordo com a dificuldade crescente.

A compreensão do Simbolismo das Estruturas Rítmicas e Sua Reprodução busca avaliar as relações entre a possibilidade de compreensão de um simbolismo (função intelectual) e a produção da estrutura rítmica no plano perceptivo-motor, essas provas têm o objetivo de medir o tempo espontâneo, a estruturação temporal no plano percepto-motor e a compreensão de um simbolismo.

O teste de lateralidade consiste em uma bateria de testes de orientação direita-esquerda e a partir de uma série de perguntas com dificuldades crescentes verifica-se o reconhecimento dos elementos laterais do esquema corporal (GRUNSPUN, 1990, P.64).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação diagnóstica no contexto psicopedagógico é uma ferramenta primordial para o profissional atuar e fazer a mediação e a intervenção no processo do desenvolvimento humano sendo mediador para que o sujeito se torne protagonista de sua história e de sua vida.

Pudemos observar ao longo deste trabalho que tanto a legislação como a própria prática do trabalho do psicopedagogo trazem a necessidade de uma avaliação e de um diagnóstico pautado no compromisso de promover desenvolvimento, autoestima e nas condições de maturidade emocional auxilia para resolver problemas, uma vez que a avaliação psicopedagógica deve ser um processo dinâmico e, como tal, os instrumentos usados devem cobrir, da melhor forma possível, as variáveis que se pretendem avaliar e com isso a intervenção psicopedagógica pretende despertar o desejo de aprender, o qual, uma vez construído, será o motor que promoverá o desenvolvimento e a formação humana.

Conhecer todos os recursos que serão utilizados durante o período de avaliação é de extrema importância, a partir das entrevistas iniciais com os pais ou responsáveis conhecer a realidade do

sujeito para que seja feita a intervenção adequada ao período em que o indivíduo se encontra em dificuldade, pois sabemos que a avaliação é diagnóstica e ela pode ser mudada a todo tempo.

O psicopedagogo ciente das leis que regem a sua prática avaliativa, o código de ética do profissional sempre será a base para que o trabalho avaliativo seja feito de maneira que agregue maturidade ao sujeito envolvido no processo avaliativo.

Baseando-se sempre em recursos disponibilizados por alguns autores e principalmente pela Associação Brasileira de Psicopedagogia é primordial para que se alcance um resultado satisfatório frente à situação relacionada ao problema relatado pelo sujeito, relacionar os testes que serão utilizados para cada caso, dando ênfase que cada ser é único e tem uma história, uma realidade social, emoções sentimentos e que embora o tempo cronológico seja igual a todos cada um tem seu tempo para aprender, desenvolver ou dominar algumas situações, entender qual foi o critério de escolha para a aplicação dos testes e provas será primordial para que se tenha sucesso nas intervenções.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli, e LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU 1986.
- BERVIAN, Pedro; CERVO, Amado, e SILVA, Roberto. Metodologia Científica. 6.ed. São Paulo: Perason Pretence Hall, 2007.
- BOGDAN e BLIKEN, *apud* ANDRÉ, Marli, e LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU 1986
- BOSSA, *apud* FERNANDES, Anete. Avaliação Psicopedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2013.
- BOSSA, Nádia Aparecida. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. Pesquisa científica: da teoria a prática. Curitiba: Ibplex, 2011.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; GODOY, Hermínia Prado, e TAVARES, Dirce Encarnacion. Compilações sobre metodologia científica. Apostila de curso de Pós-graduação. São Paulo: PUC, 2014.
- FERNANDES, Anete. Avaliação Psicopedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- MORAES (2010). Tema Diagnóstico e Avaliação Psicopedagógica Disponível http://www.ideau.com.br/getulio/upload/artigos/art_28.pdf Acesso 21 de abril de 2024.
- PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RUBINSTEIN, Edith. A psicopedagogia e a Associação Estadual de Psicopedagogia de São Paulo. In SCOZ, Beatriz Judith Lima (*et al*). Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

AVANÇOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ADVANCES IN THE FIELD OF LITERACY



GRACIELE DE BRITO GONÇALVES

Graduada em Pedagogia; pela Universidade de Guarulhos (2007); Professora de Educação Infantil no Cei Profa. Selma Regina Lima Messias

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade apresentar os avanços teórico-metodológicos na área da alfabetização. Assim como a alfabetização e o letramento são processos que caminham juntos, este trabalho, em específico, buscou um repensar da aquisição da língua escrita, baseado no alfabetizar letrando. O estudo das teorias de Piaget, Ferreiro (1985), Soares (2003) entre outros, possibilitou um conhecimento teórico que serviu como alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvem o alfabetizar letrando. Por fim, uma reflexão acerca do papel do educador nesse processo de alfabetizar letrando, buscando dar significado ao processo educativo.

Palavras- chave: Alfabetização; Letramento; Tecnologia.

ABSTRACT

The purpose of this study is to present theoretical and methodological advances in the field of literacy. Just as literacy and literacy are processes that go hand in hand, this work, in particular, sought to rethink the acquisition of written language, based on literacy through literacy. Studying the theories of Piaget, Ferreiro (1985) and Soares (2003), among others, provided theoretical knowledge that served as a foundation for concepts involving literacy. Finally, a reflection on the role of the educator in this process of literacy, seeking to give meaning to the educational process.

Key words: Literacy; Literacy; Technology.

INTRODUÇÃO

Globalização, sociedade da informação, era das tecnologias e exigência de novas competências do ser humano, são alguns dos aspectos básicos que precisam ser considerados no processo de alfabetização e letramento das crianças.

Nesse sentido, torna-se compreensível a relevância da Alfabetização e do Letramento enquanto práticas sociais, e principalmente no âmbito escolar. Cabe destacar que é desse pressuposto que nasce nosso interesse em estudar essa questão, tendo em vista que a alfabetização possibilita ao indivíduo aprender a ler e escrever o que torna o mesmo alfabetizado, enquanto que o letramento implica o entendimento de ações que viabilizam a apropriação de aprendizagens significativas que em suma se refletem na amplitude das bases interpretativas conceituais que o indivíduo desenvolve mediante a compreensão da realidade e do contexto social em que está imerso.

De início cabe dizer que a alfabetização se ocupa da conquista da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, e é considerada como o domínio do código alfabético que caracteriza o mesmo como alfabetizado. Já o letramento pode ser entendido como elemento de cunho social que enfatiza as características sócio-histórica ao se adquirir um sistema de escrita por um grupo social.

Passamos por um período de mudanças generalizadas na sociedade e no sistema educacional, proporcionado pelos avanços tecnológicos dos sistemas eletrônicos de comunicação e informação. A escola também precisa alterar a sua dinâmica, de maneira articulada com o conjunto dessas transformações.

Um trabalho dessa natureza é de interesse de profissionais de educação que trabalham com educação infantil e nas séries iniciais, pois é uma forma do professor, aperfeiçoar suas práticas metodológicas no âmbito escolar e buscar inovações para aplicabilidade em sala de aula.

VISÃO SOBRE OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O ensino da leitura e da escrita tornou-se um enorme desafio para os professores alfabetizadores, para as próprias crianças e para as políticas públicas de alfabetização. Com o fracasso nessa fase da aprendizagem, essas crianças têm seu processo educacional comprometido, o que pode causar, em alguns casos, a descontinuidade dos estudos.

O uso da língua escrita está presente em diversas sociedades humanas, é um fator marcante na história, ela sempre foi vital as sociedades que lhe fazem uso.

A era atual é o momento em que a informação espalhada por meio da língua escrita é difundida com maior velocidade. O domínio da escrita é um conhecimento indispensável na atualidade. Nesta situação, a alfabetização é um assunto que vem sendo cada vez mais debatido nos campos teóricos educativos; isso ocorre tanto pelas consequências sociais envolvidas neste processo quanto pela complexidade existente nele.

Na antiguidade, a tarefa de ler e escrever eram atividades realizadas apenas por poucas pessoas: os Escribas e os leitores profissionais, que eram encarregados pelos registros de bens de pessoas ricas e poderosas. Segundo Ferreiro (2002), os escribas não sabiam ler e os leitores não sabiam escrever. Assim os senhores que faziam parte da elite da época poderiam garantir que não teriam divulgados os seus segredos.

Ainda segundo a mesma autora, ao longo da história, mudanças sociais e tecnológicas aconteceram nas sociedades. A cada uma, as tarefas de ler e escrever foram se modificando e ganhando outros sentidos. Invenções como o papel e a imprensa converteram os primitivos escritos em argila ou madeira dos escribas em livros fáceis de carregar, escritos em linguagens compreensíveis. A indústria também mudou as qualificações para o trabalho. Saber ler e escrever tornou-se fundamental. De privilégio de poucos, a alfabetização passou a obrigação e, por fim, a direito, distribuído de forma desigual entre as populações de regiões desenvolvidas e não desenvolvidas no mundo.

Para Ferreiro (1993), as atividades de alfabetização devem ter caráter construtivo e serem desafiadoras para desenvolver nas crianças suas habilidades e capacidades de compreensão. Mas existe uma visão alterada de que os métodos tradicionais utilizados na fase de alfabetização podem obter maior. A leitura e a escrita demandam o aprendizado de uma série de habilidades.

O processo de alfabetização é contínuo, é desenvolvido durante toda a vida do aluno através do contato com a leitura e produções de variados tipos de texto que o aluno cria condições para participar com sucesso das práticas sociais do mundo da escrita, comunicação e leitura.

É indispensável o aprofundamento nos conceitos de alfabetização e letramento, para compreendermos estes processos de inclusão social.

Já que a linguagem uma das primeiras relações estabelecidas no convívio social, pode-se observar que a alfabetização vai além de simplificações técnicas, estando intensamente ligada a aspectos linguísticos. Deste modo o uso, as funções determinadas à língua escrita na esfera social devem ser levadas em conta no processo de alfabetização, não se restringindo apenas a busca de métodos e técnicas capazes de transmitir o simbolismo presente nesta forma de linguagem, mas também analisando os efeitos dela na vida prática.

CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO

Através dos estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, divulgados a partir dos anos 80 e intitulados *Psicogênese da Escrita*, pode-se perceber importantes descobertas a respeito do processo de aquisição da escrita realizada pela criança, obrigando todos a desenvolver um novo olhar sobre a alfabetização.

Segundo Ferreiro (2002, p.36), o objetivo dos estudos era de “mostrar e demonstrar que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo”.

A obra *Psicogênese da língua escrita* proporciona pistas importantes para orientar a ação didática referente à alfabetização.

Considerando os estudos destas autoras, pode-se conceber a alfabetização como uma construção conceitual, contínua, desenvolvida ao mesmo tempo dentro e fora da sala de aula, em processo de interação, que acontece desde os primeiros contatos da criança com a escrita. Tal compreensão enfatiza que o aprendizado da escrita alfabética não se reduz apenas a um processo de associação entre letras e sons.

No conhecimento popular a alfabetizar é ensinar as primeiras letras. Por vários anos, no Brasil, ser alfabetizado significava saber ler e escrever.

Uma pessoa alfabetizada de acordo com Soares (2005) é “aquela, que aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita incorporando às práticas sociais que as demandam”. Historicamente, o conceito da palavra alfabetização se refere de forma limitada ao todo, tanto ao domínio da técnica que envolve a escrita como dos seus posteriores usos.

Alfabetização e letramento são processos que se completam, um trata do campo individual, o outro dá o significado as dimensões coletivas alcançadas pela língua escrita, respectivamente. O letramento compreende os usos, as funções sociais de leitura e escrita, ao ser letrado a pessoa não apenas compreende o sistema linguístico, mais se torna participante dele.

O Letramento traz a ideia de que a escrita gera consequências sociais, culturais, políticas, econômicas e cognitivas, pois é “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 2005, p. 72).

O termo letramento foi introduzido recentemente na língua portuguesa. Conforme Soares (2004, p. 6), em meados dos anos de 1980 “se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominada alfabetização”. Ainda segundo a autora a expressão letramento é uma tradução do inglês *literacy*, que é traduzido como “leitura e escrita”.

No entanto, Paulo Freire já havia empregado o termo alfabetização com um sentido aproximado de letramento, para indicar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai transformando-se ao longo do tempo, segundo a época e as pessoas que a usam, podendo vir a ser libertadora.

O termo letramento traz novas questões, a partir das transformações sociais e a percepção tardia da importância de uma sociedade leitora, pois com ele não se considera somente o domínio da técnica, mas os efeitos sociais que ele provoca.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, letramento definido como:

[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las mais significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou de escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau

zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas práticas. (PCNs 1997)

Apesar de conceitos distintos a alfabetização e letramento se completam e não podem ser separadas. Como afirma SOARES:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (2004, p. 14, grifos da autora)

É imprescindível compreender que o letramento acontece em diferentes contextos sociais e em diferentes etapas da vida do aluno. É necessário também entender que a relação de eficácia da construção da alfabetização está em criar no aluno alfabetizado uma visão de leitura do mundo em práticas sociais. E a escola e os pais são os responsáveis em direcionar a criança nessa leitura de mundo. Não basta alfabetizar a criança com relação em somente conhecer a língua, mas tomar posse dela e contextualizá-la em diferentes meios e práticas sociais.

AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ESCOLA

Ao longo do tempo a escola foi considerada a instituição social responsável por sistematizar e transmitir os conhecimentos construídos pelo homem ao longo da história. Hoje se sabe que não é a única forma de propagação e construção de conhecimentos, já que são necessárias interações com a sociedade como um todo para conseguir alcançar seu objetivo de propagar e produzir novas noções, mas ela continua sendo um referencial absolutamente necessário. Por agrupar uma diversidade de saberes, a escola continua sendo uma instituição geradora de conhecimento.

Na sociedade atual o conhecimento da língua escrita é essencial. Sendo assim, é de responsabilidade da instituição escolar o papel de mediar à edificação deste conhecimento. Colaborar para formação de cidadãos capazes de ler, interpretar, compreender e intervir na sociedade por meio destas leituras é uma função primária não de uma escola presa aos ideais de dominação, mas sim de uma escola democrática.

Dessa forma, além de se preocupar com aquisição da leitura e escrita, a escola deve oferecer atividades que tenham em vista ao letramento, como: redigir um bilhete, escrever uma carta, responder formulários, ler jornais, revistas e livros, dentre outras que fazem parte do cotidiano de uma

sociedade, pois o processo de alfabetização só tem significado quando desenvolvido no contexto de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004). As condições para que aconteça o letramento são: uma escolarização real e efetiva da população e a disponibilidade de material diversificado de leitura.

Este processo é o início do desenvolvimento de uma visão crítica nos alunos, permitindo que a escola por tanto tempo moldada a autoridade dominante, possa inicializar um trabalho libertador, buscando não apenas a leitura das palavras, partindo para leitura do mundo, como diz Freire (1987). Aproximando este significado do exercício docente, e da realidade habitual, Soares (2005) remete ao seguinte conceito de letramento:

Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem. Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos [...] Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas possibilidades, descobrir o que você pode ser. (p.42,43)

É a partir desta ótica de possibilidades de libertação e participação social que os conceitos de letramento precisam entrar nas escolas, objetivando uma formação real de cidadãos capazes de compreender e interagir com o mundo da escrita.

Ao compreender que a escola tem o papel de alfabetizar, os pais mesmos satisfeitos não devem deixar de acompanhar seus filhos na tarefa de construção da aprendizagem da criança com relação a sua alfabetização. É importante que os pais compreendam que a criança, mesmo antes de aprender a ler, possui uma antecipação de seu letramento e alfabetização, isso acontece quando ela convive dentro de um contexto social onde a leitura e a escrita fazem parte de seu dia a dia. Os pais precisam também dá exemplos aos filhos lendo livros ou revistas em sua frente mesmo antes da criança frequentar a escola.

Assim quando vai para a escola a criança já possui fundamentos de compreensão, de relacionar a escrita ao objeto por ela denominado. É nessa visão que se pode chamá-la de criança não alfabetizada e já letrada, pois já possui e está inserida em práticas sociais de leitura, mesmo não estando ainda alfabetizada. Pode ser considerada um sujeito letrado, pois está dentro de contextos sociais da linguagem e escrita, uma vez que seus pais leem para ela, e ela já consegue distinguir e dar antecipações de estruturas linguísticas aleatórias e, sobretudo, está compartilhando o processo social do letramento por meio de capacidades lógicas e de ambientes linguísticos e intertextuais.

De acordo com Soares (2004) a relação entre letramento e escolarização controla muito mais do que expande as práticas de letramento, já que desconsidera as práticas de leitura e escrita vividas fora do espaço escolar.

Para essa autora letramento escolar é definido como “um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola” (2004, p. 86).

Na escola a criança deve interagir seguramente com o caráter social da escrita e ler e escrever textos significativos. A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita pelo indivíduo ou grupos de indivíduos, o letramento enfoca os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. A alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento como início da aprendizagem da escrita, como desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes de caráter prático em relação a esse aprendizado.

A alfabetização é a etapa mais importante na nossa vida escolar, pois é nessa fase que descobrimos o mundo da leitura e escrita. O prazer em ler e o desenvolvimento bem elaborado vai depender da forma como fomos levados nesse processo de aquisição dos conhecimentos que obtivemos durante a alfabetização. Isso significa que o professor tem um papel extremamente importante nesse processo, pois ele será o mediador no incentivo aos seus alunos ao aplicar metodologias eficientes, respeitando o contexto e os conhecimentos prévios dos alunos. De acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontrará o aluno, que poderá variar conforme as suas aptidões, incentivo e metodologias aplicadas, o professor tem papel fundamental no processo de alfabetização dos alunos, trabalhando de forma a mediar o conhecimento, trabalhando com a construção da escrita utilizando meios eficazes para despertar o aprendizado por prazer e não por obrigação, refletindo sobre sua ação, de modo a relacionar e construir também conhecimento para si. É importante também que o professor tenha a compreensão acerca do processo inicial de construção da escrita que é de grande importância na alfabetização dos alunos. Esse processo ocorre geralmente quando a criança passa por um estágio de desenvolvimento complexo, no momento de descobertas, dúvidas e busca por respostas que muitas vezes não estão ao alcance de seus esquemas cognitivos e vai ser nesse momento que o educador contribuirá através de metodologias e práticas adequadas às necessidades de cada um, lembrando que nem todos os indivíduos se encontram no mesmo nível de compreensão. Segundo Sodré (2008, p.13) “Cada um aprende de um jeito diferente, dependendo de sua história de vida, de suas experiências”. Então, é nesse momento em que o professor refletirá sua prática, percebendo que o erro faz parte do processo e esses erros devem ser utilizados no decorrer do processo e que faz parte da aprendizagem.

Levar o aluno a familiarizar-se com o mundo da leitura também é papel do professor, pois muitos desses alunos não têm acesso aos livros e nem incentivo dos pais. Ao ser despertada no aluno, a leitura se torna algo precioso em sua vida e será grande a possibilidade de se tornarem adultos com hábito de leitura e, conseqüentemente, conhecerão as formas corretas de escrever, pronunciar, compreender textos e isso pode transformar a vida do indivíduo sob vários aspectos, tais como social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

Entretanto, o fato de ser alfabetizada não significa que a pessoa seja letrada, mesmo que ela esteja inserida em um contexto social de letrados, pois esse fato não garante formas iguais de participação na cultura escrita até porque o acesso ao mundo da leitura e escrita em decorrência do conhecimento sistematizado, que se encontra em textos escritos, não estão disponíveis igualmente para todos. Também não podemos dizer que o letramento é consequência da alfabetização, pois há aqueles que são letrados e não alfabetizados, como também os que são alfabetizados e não são letrados. Portanto, a aquisição da leitura e da escrita por si só não garante maior nível de letramento, e, por vezes, nem mesmo essa aquisição inicial está sendo efetivada ou garantida a todos os brasileiros. Ou seja, mesmo havendo alfabetização e disponibilidade de material escrito e impresso suficientes e condições necessárias ao desenvolvimento cognitivo, não significa que haverá letramento.

É importante que o professor proporcione ao aluno um contato direto com o mundo da leitura, das mais variadas possíveis, pois sabemos que há uma grande complexidade no ato de ensinar e aprender a ler e escrever, daí a necessidade de se trabalhar a leitura com diferentes portadores de textos para que a criança interaja com as demais disciplinas. Para tanto, o professor deve priorizar a leitura diária, objetivando que isso se torne um hábito corriqueiro e espontâneo o que facilitará o processo de interpretação e compreensão dos mais variados tipos de textos.

Pensando nessas aprendizagens, o professor deve considerar alguns aspectos na organização do seu trabalho, tais como a interação entre os alunos, seus conhecimentos prévios, a individualidade, particularidade de cada um, ou seja, a heterogeneidade da turma, o nível dos desafios apresentados pelas atividades propostas e as conquistas possíveis. Assim o professor agirá como mediador entre os educandos e os objetos dos conhecimentos, aquele que organiza o espaço propiciando situações reais de aprendizagem, articulando os aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos de cada criança aos seus conhecimentos prévios, atentando ao ritmo e capacidade individual de cada um dos alunos, pois cada uma tem suas características próprias e devem ser respeitadas.

É importante que essa relevância em relação aos conhecimentos prévios dos alunos seja trabalhada de forma prioritária, pois, assim o professor poderá organizar as situações de aprendizagem levando em consideração o pensamento e a linguagem de cada um e o interesse em determinado assunto, e então, as novas experiências, ao serem vivenciadas, se acomodarão as já existentes. Daí então essas novas experiências irão promover o crescimento e a equilíbrio necessários para que aconteça a aprendizagem.

Assim, podemos perceber um pouco como ocorre o processo de construção do conhecimento pelas crianças, pois as mesmas utilizam das mais variadas linguagens, a partir de interações que estabelecem com outras pessoas e com o seu meio. Essa construção do conhecimento é mediada pela cultura, baseada nos seus conhecimentos prévios adicionados dos conteúdos escolares proporcionados pelos professores através de uma organização e planejamento adequados.

A criança é um ser social, pois interage e aprende com o meio e essa interação social é uma das estratégias fundamentais dos educadores para a construção da aprendizagem pelas crianças. Para tanto, o professor deve conduzir essa interação através da socialização das descobertas e das novas aprendizagens, assim, haverá uma troca de experiências em que as crianças poderão ajudar e serem ajudadas umas pelas outras, proporcionando um ambiente de interação social.

Também é importante lembrar a organização de um ambiente agradável, afetivo e que seja subsidiado por recursos e estratégias que ajudem a motivar a construção das aprendizagens que devem acontecer de forma autônoma e eficaz. Um ambiente alfabetizador se caracteriza pelo espaço de leitura e escritas, com atividades interessantes e diversificadas, que devem estar sempre ao alcance de todos para se apropriarem na hora em que quiserem, pois assim, as crianças irão construir progressivamente sua própria leitura e escrita, bem como o gosto pelo ato de ler.

Esse processo de construção do conhecimento não se faz apenas pela transmissão e assimilação das informações e sim pela formulação de hipóteses individuais e coletivas pelas crianças buscando a resolução dos problemas e, para isso, é necessário um ambiente propício para que haja progressos nessa construção de conhecimentos, pois as crianças terão oportunidade de refletir e criar as possibilidades para compreensão da escrita como objeto social.

Nesse contexto, o professor deve trabalhar as dificuldades apresentadas pelas crianças para que elas vençam as etapas do seu desenvolvimento. A ação pedagógica surge então como uma ajuda aos alunos no processo de superação de conflitos. Porém, nesse sentido, o professor deve ter bem claro que, para estruturar sua intervenção, é necessário saber o nível de desenvolvimento real em que a criança se encontra para que na ZDP ele possa agir e promover a interação essencial e adequada entre as crianças.

A escola exerce um papel de grande responsabilidade na construção do conhecimento dos seus alunos, pois os saberes que serão adquiridos no ambiente escolar garantirão o seu exercício da cidadania. Para isso, o professor comprometido com a alfabetização para a cidadania precisa se organizar, construir e reconstruir seu planejamento, avaliar sua atuação, levando sempre em consideração os conhecimentos já trazidos por seus alunos e a partir daí estabelecer uma relação de respeito e confiança com as crianças.

O professor comprometido com sua prática pedagógica implica: “[...] na vivência do espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, reflexão e ação, dentre muitos dos fatores integrantes do processo pedagógico”. (LUCK, 1994, p.54).

É fundamental que no processo de ensino e aprendizagem o professor renove suas práticas e metodologias visando potencializar as descobertas e habilidades dos seus alunos, estimulando sempre a coletividade como também a autonomia nas atividades desenvolvidas pelas crianças. Trabalhar com inovação sem deixar de lado o planejamento de suas ações, pois o processo educativo exige organização sistemática, sem abandonar os princípios de liberdade, atendimento as necessidades individuais e coletivas, oportunidades para todos e formação para cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização, há décadas é vista como um grande problema da educação brasileira e esse foi o foco do estudo realizado, ou seja, buscamos analisar, através do conhecimento dos conceitos, do que dizem os grandes teóricos e das práticas diárias que podem ser realizadas pelos educadores, buscando, assim, estabelecer as estratégias para alfabetizar letrando as crianças da Educação Infantil.

Iniciamos estabelecendo conceitos acerca do que se diz de alfabetização e letramento numa busca de esclarecer o significado de cada um, embora concluamos que, apesar de revelarem diferentes conceitos, ambos estão entrelaçados, pois o ideal é ensinar a ler e escrever contextualizando o aprendizado com as práticas sociais da leitura e da escrita. Por isso, é essencial que nos primeiros anos de escolarização (que engloba a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), o educador volte sua prática para uma realidade mais próxima possível do aluno proporcionando aos seus alunos atividades de leitura e escrita que contextualizem seu dia a dia.

Para enfatizar os conceitos de alfabetização e letramento, analisamos no segundo capítulo o que dizem os mais renomados teóricos a respeito do tema em estudo. Observamos que cada um deles também enfatiza o fato de que uma boa parte das pessoas alfabetizadas não está letrada. Nos estudos de Piaget relatados, vimos como ele compreendeu o processo de desenvolvimento do indivíduo através dos estágios da aprendizagem (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais). Também demos ênfase aos estudos de Emília Ferreiro onde em seu livro *Psicogênese da Língua Escrita*, estabelece estágios para o processo de alfabetização (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). Tanto Piaget quanto Emília Ferreiro nos levam a concordar que as crianças têm seu modo próprio de aprender e, portanto, constroem seu próprio conhecimento.

No final estabelecemos, através de reflexões, o papel do professor no desenvolvimento das práticas diárias de leitura e escrita. Verificou-se que precisamos, verdadeiramente, é conscientizar o professor alfabetizador, pois somente quando ele tiver consciência da importância de seu papel, na formação do educando em seu exercício das práticas sociais de leitura e escrita na sociedade em que vive, é que vai romper com paradigmas tradicionais e perceber que não basta alfabetizar. Hoje os nossos alunos necessitam de um processo de aprendizagem que focalize o alfabetizar letrando. O texto trouxe considerações importantes acerca da prática docente que nos faz refletir sobre o nosso verdadeiro papel no processo de desenvolvimento da criança, através de práticas construtivistas no sentido de construir o conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos: **Passo a passo do processo de implantação**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2007.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: parâmetro curricular nacional de língua portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1996.

CAGLIARE, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2002.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005. 142 pp.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.

_____. Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas. In: **Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida**, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo. Cortez, 2002.

_____. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p. V.2.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade a escrita**. São Paulo: Cortez, 1988. 359p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. "O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In:" VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

- LA TAILLE, Yves – **Ensaio sobre o Computador na Educação**. São Paulo, Iglu, 1990.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LUCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teóricos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 12 ed. São Paulo: Papirus. 2006.
- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. p. 73-86. Papirus, 2007.
- _____. **Desafios da Televisão e do Vídeo à Escola**. Texto de apoio ao programa salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje – 25/06/2002. Fórum Temático.
- _____. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.
- NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a “ciberescrita”, as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003
- PAPERT, S. **A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: Um processo em construção**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SODRÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Shilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovith. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**.
In: VYGOTSKY, Lev Semyonovith; LURIA, Alexander Romanovith; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievith;
Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA



INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD: CHALLENGES, STRATEGIES AND BUILDING AN INCLUSIVE SOCIETY

ISABEL CRISTINA DE MENEZES BARRA

Graduação em Letras Português / Inglês pela universidade Ibirapuera; graduação em Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba; pós graduação, lato sensu em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia, Faculdade Nova Imigrantes. Professora de Educação infantil e Fundamental 1 na EMEF Teodomiro Toledo Piza e Professora de Educação Básica na E.E Evandro Cavalcanti Lins e Silva.

RESUMO

A pesquisa aborda a relevância da inclusão durante a primeira infância, explorando suas diversas dimensões - desde os benefícios cognitivos, emocionais e sociais até os desafios e barreiras inerentes. A primeira infância, reconhecida como uma fase relevante de desenvolvimento humano, é potencializada quando a inclusão é efetivamente praticada. Esta análise detalha como ambientes inclusivos beneficiam o desenvolvimento integral da criança e, ao mesmo tempo, destaca os obstáculos sociais, culturais, educacionais e de infraestrutura que se colocam no caminho. Dando ênfase à participação ativa da família, escola e sociedade como um todo, a pesquisa delinea as estratégias e abordagens necessárias para fomentar uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim, o papel da formação profissional, a importância de métodos pedagógicos adaptados e a necessidade de políticas públicas robustas são discutidos. A conclusão sublinha a urgência de uma abordagem proativa em relação à inclusão, reforçando que investir em uma infância inclusiva é, de fato, investir em um futuro mais equitativo e próspero para todos.

PALAVRAS-CHAVES: Inclusão; Primeira Infância; Desenvolvimento; Estratégias Pedagógicas; Sociedade Inclusiva.

ABSTRACT

The research addresses the relevance of inclusion during early childhood, exploring its various dimensions - from the cognitive, emotional and social benefits to the inherent challenges and barriers. Early childhood, recognized as a relevant phase of human development, is enhanced when inclusion is effectively practiced. This analysis details how inclusive environments benefit a child's holistic development while at the same time highlighting the social, cultural, educational and infrastructural

obstacles that stand in the way. Emphasizing the active participation of the family, school and society as a whole, the research outlines the strategies and approaches necessary to foster a truly inclusive education. Thus, the role of professional training, the importance of adapted pedagogical methods and the need for robust public policies are discussed. The conclusion highlights the urgency of a proactive approach to inclusion, reinforcing that investing in an inclusive childhood is, in fact, investing in a more equitable and prosperous future for all.

KEYWORDS: Inclusion_ Early Childhood_ Development_ Pedagogical Strategies_ Inclusive Society.

INTRODUÇÃO

A primeira infância é um período repleto de significados e implicações para o desenvolvimento humano. Conforme destacado por Dahlberg, Moss e Pence (2021), as perspectivas pós-modernas em relação à educação infantil ressaltam a necessidade de abordagens qualitativas que valorizem as múltiplas realidades e vivências das crianças. Nesse contexto, a inclusão na primeira infância nasce como uma questão de suma importância, não apenas pelo seu valor intrínseco, mas também pelos impactos duradouros que pode gerar na vida das crianças.

A relevância da inclusão na primeira infância pode ser entendida sob múltiplas perspectivas. Para Silva (2017), a consideração das situações de deficiência durante a primeira infância é essencial para garantir o direito à educação. Esta concepção está alinhada com a visão de Pordeus e Junior (2022), que discutem o papel formativo da escola na construção da identidade de gênero das crianças, sugerindo que ambientes educativos inclusivos podem promover um desenvolvimento mais saudável e equitativo.

Os objetivos deste estudo estão em sintonia com essas perspectivas, buscando elucidar o conceito e a relevância da inclusão na primeira infância e explorar estratégias e práticas que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva.

A justificativa para este estudo é fundamentada na crescente necessidade de compreender os desafios e oportunidades associados à inclusão na primeira infância. Yáñez (2016) ressaltou os desafios do marco legal brasileiro para a primeira infância, apontando a necessidade de avanços legislativos e práticas que se alinhem com os direitos das crianças. Além disso, Jerusalinsky (2018) discute a importância da detecção precoce de sofrimentos psíquicos em crianças, alertando sobre a patologização excessiva e a necessidade de abordagens mais humanizadas e inclusivas. Esta crescente discussão, associada às mudanças no marco legal e às demandas sociais, justifica uma análise aprofundada da inclusão na primeira infância.

Para a realização deste estudo, optou-se pela revisão bibliográfica como principal método de pesquisa. Foram selecionados artigos e publicações relevantes de 2016 a 2023 que abordam diversos aspectos da inclusão na primeira infância. Entre os autores revisados estão: Dahlberg, Moss e Pence (2021), Yáñez (2016), Silva (2017), Pordeus e Junior (2022), Morais et al. (2016), entre

outros. Os textos foram analisados de forma crítica e interpretativa, buscando identificar tendências, desafios e oportunidades na área da inclusão infantil. A seleção dos textos priorizou trabalhos que apresentam evidências empíricas, reflexões teóricas e estudos de caso, proporcionando uma visão abrangente e diversificada sobre o tema.

O CONCEITO DE INCLUSÃO

A compreensão da inclusão, tanto em seu conceito histórico quanto contemporâneo, torna-se decisiva para qualquer análise profunda sobre a primeira infância. Ao longo da história, a noção de inclusão sofreu mudanças e ajustes, refletindo as mudanças socioculturais e políticas de diferentes épocas.

Historicamente, a inclusão estava, em muitos casos, atrelada à ideia de integração. Na integração, indivíduos com deficiências ou outras particularidades eram inseridos em sistemas convencionais de ensino, muitas vezes sem que houvesse ajustes significativos para acomodar suas necessidades (DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan, 2021).

Esta abordagem, embora representasse um avanço em relação ao total isolamento desses indivíduos, ainda os posicionava como seres que precisavam se adaptar ao sistema, em vez de o sistema se adaptar a eles.

Contemporaneamente, segundo Silva (2017), o conceito de inclusão evoluiu para uma abordagem mais universal e centrada no indivíduo. A inclusão, como entendida hoje, envolve a criação de ambientes que sejam verdadeiramente acessíveis e acolhedores para todos, independentemente de suas particularidades, o que significa reconhecer e valorizar as diferenças, e garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

A legislação e as políticas públicas também refletem essa mudança de paradigma. Como destaca Yánez (2016), o marco legal para a primeira infância no Brasil representa uma tentativa de garantir direitos equitativos para todas as crianças, reconhecendo a importância da inclusão desde os primeiros anos de vida.

A noção contemporânea de inclusão também é influenciada pelas perspectivas pós-modernas na educação. Dahlberg, Moss e Pence (2021) argumentam que a qualidade na educação da primeira infância deve ser vista através de lentes pós-modernas, que valorizam as múltiplas realidades e vivências das crianças. Assim, a inclusão não é apenas sobre acessibilidade física, mas também sobre reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e perspectivas.

Além disso, a discussão sobre inclusão também se expandiu para abordar questões além da deficiência. Pordeus e Junior (2022), por exemplo, discutem a formação da identidade de gênero na primeira infância, sublinhando a importância de ambientes educativos que reconheçam e respeitem as identidades de gênero diversas desde cedo.

A inclusão, como conceito, tem evoluído de uma abordagem centrada no sistema para uma abordagem centrada no indivíduo, refletindo mudanças sociopolíticas e culturais e a crescente compreensão da diversidade humana.

PRIMEIRA INFÂNCIA: DEFINIÇÃO, CARACTERÍSTICAS E IMPORTÂNCIA DO PERÍODO

A primeira infância é reconhecida, tanto no campo acadêmico quanto nos discursos das políticas públicas, como uma fase fundamental do desenvolvimento humano. Esta etapa da vida, que abrange o período desde o nascimento até os seis anos de idade, tem implicações profundas na construção do ser humano, impactando no seu desenvolvimento cognitivo, socioemocional, físico e motor.

Definindo a primeira infância, Dahlberg et al. (2021) argumentam que ela não deve ser vista somente como um período de preparação para a vida adulta, mas sim como uma fase única e valiosa da vida humana. Essa perspectiva pós-moderna desafia visões mais tradicionais que veem a infância como um período meramente transitório.

As características inerentes a este estágio do desenvolvimento humano são marcadas por uma série de transformações rápidas e significativas. Morais et al. (2016) destacam a interação entre o indivíduo e seu contexto ambiental como fundamental para o desenvolvimento na primeira infância, tendo em vista que é um período em que o cérebro da criança está em um estado altamente plástico, adaptando-se e moldando-se rapidamente em resposta a estímulos e experiências. Assim, entende-se que a plasticidade neural torna as crianças particularmente receptivas ao aprendizado, mas também as torna vulneráveis a experiências adversas, como trauma ou negligência.

A importância da primeira infância reside nas transformações biológicas e nas bases que são estabelecidas para o desenvolvimento socioemocional. Nesse contexto, Lopes (2020) enfatiza que as primeiras experiências e relações sociais de uma criança podem moldar suas concepções sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor. A forma como as crianças aprendem a se relacionar, a expressar e a regular suas emoções, bem como a desenvolver habilidades cognitivas básicas, terá repercussões ao longo de toda a sua vida.

Para Jerusalinsky (2018), revela-se altamente essencial reconhecer a importância deste período tanto para prevenir e intervir em casos de sofrimento psíquico quanto para garantir que cada criança tenha a oportunidade de alcançar seu máximo potencial. O autor alerta contra a patologização excessiva da infância, defendendo, em vez disso, uma abordagem que valorize e apoie o desenvolvimento individual de cada criança.

Guiados por esta compreensão, muitos países, incluindo o Brasil, têm investido em políticas públicas direcionadas para a primeira infância. Maretto Lang (2020) destaca a agenda brasileira nesse campo, sublinhando avanços, como a implementação do marco legal da primeira infância, e desafios que ainda persistem.

A primeira infância é uma fase do desenvolvimento humano de importância fundamental, marcada por rápidas transformações e pela construção de bases para a aprendizagem e o desenvolvimento futuro. Não obstante, acredita-se que valorizar e investir neste período é extremamente eficaz para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de crescer e se desenvolver de maneira saudável e plena.

A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E INCLUSÃO

A relação entre desenvolvimento infantil e inclusão é intrínseca e complexa. Desse modo, a inclusão, quando compreendida como um processo pelo qual todos os membros de uma sociedade têm igualdade de oportunidades para participar e aprender, vai se revelando fundamental para um desenvolvimento infantil saudável e harmonioso.

Em suas análises sobre a qualidade na educação da primeira infância, Dahlberg, Moss e Pence (2021) propõem que uma abordagem inclusiva não permanece presa a integrar crianças com necessidades especiais em ambientes educacionais convencionais. Em vez disso, trata-se de repensar e transformar os ambientes, práticas e políticas para atender a diversidade de necessidades e potenciais de todas as crianças. Neste contexto, a inclusão torna-se um direito fundamental das crianças, um requisito essencial para uma educação de qualidade.

Por sua vez, Silva (2017) em sua tese de doutorado, investiga a complexidade das situações de deficiências na primeira infância e argumenta que a falta de políticas e práticas inclusivas pode resultar na negação do direito fundamental à educação para muitas crianças. Ao serem excluídas, essas crianças são privadas de oportunidades cruciais para o seu desenvolvimento integral, limitando o seu potencial e perpetuando ciclos de marginalização.

A inclusão, portanto, não é meramente uma questão de direitos humanos, mas sim uma questão de desenvolvimento. O ambiente em que uma criança cresce e aprende tem impactos profundos em sua trajetória de vida. Morais et al. (2016) ressaltam que o contexto ambiental, incluindo o ambiente de aprendizagem, influencia diretamente o desenvolvimento na primeira infância, pois em ambientes inclusivos, as crianças são expostas a uma diversidade de experiências e perspectivas, o que pode enriquecer sua aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, a interação entre crianças com e sem necessidades especiais, como apontado por Pordeus e Junior (2022), pode exercer papel relevante na formação da identidade e na promoção de atitudes de aceitação e respeito à diversidade desde tenra idade. A inclusão, por sua vez, beneficia não exclusivamente as crianças com necessidades especiais, mas toda a comunidade educacional.

Jerusalinsky (2018) destaca a importância de evitar a patologização excessiva da infância, promovendo em vez disso ambientes inclusivos que respeitem e valorizem a individualidade de cada criança, evitando etiquetas e estigmatização.

A inclusão é fundamental para um desenvolvimento infantil saudável e pleno. Todavia,

ressalta-se que através da criação de ambientes educacionais inclusivos e respeitosos, torna-se possível apoiar o desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades, preparando-as para uma vida de aprendizado contínuo, participação cívica e respeito mútuo.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A inclusão na primeira infância é reconhecida por muitos estudiosos e especialistas como fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Uma abordagem inclusiva na educação infantil não se resume simplesmente a garantir que crianças com necessidades especiais estejam presentes nas salas de aula; ela visa garantir que essas crianças participem ativamente e sejam valorizadas por sua contribuição única no ambiente de aprendizagem.

Os benefícios cognitivos da inclusão são diversificados. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2021), ambientes inclusivos são ricos em estímulos e oferecem uma variedade de oportunidades de aprendizado. As crianças são desafiadas a pensarem de maneira mais crítica e a resolverem problemas de formas diversas, pois são expostas a diferentes perspectivas e abordagens. Além disso, a diversidade em um ambiente inclusivo pode fomentar a curiosidade, encorajando as crianças a fazer perguntas, explorar e investigar o mundo ao seu redor.

No âmbito social, a inclusão promove a aceitação e a valorização da diversidade. Crianças que aprendem em ambientes inclusivos desenvolvem habilidades sociais mais robustas, pois interagem com colegas de diferentes origens e habilidades. SILVA (2017) destaca que estas interações ajudam as crianças a desenvolver empatia, compreensão e habilidades de comunicação, preparando-as para uma sociedade cada vez mais diversificada. Além disso, Pordeus e Junior (2022) argumentam que a inclusão contribui para a formação da identidade, onde as crianças aprendem sobre si mesmas em relação aos outros, valorizando suas próprias singularidades e as dos demais.

Em termos emocionais, a inclusão tem o potencial de criar ambientes onde todas as crianças se sentem valorizadas, aceitas e seguras. Jerusalinsky (2018) ressalta que, em ambientes inclusivos, há menor probabilidade de as crianças enfrentarem estigmatização ou exclusão, o que pode ter implicações profundas para a sua autoestima e bem-estar emocional. A inclusão ajuda as crianças a desenvolverem resiliência e autoconfiança, sabendo que são aceitas por quem são e que têm um lugar valioso na comunidade.

A inclusão na primeira infância oferece benefícios cognitivos, sociais e emocionais significativos. Ela cria um ambiente de aprendizado rico e diversificado, promove habilidades sociais e de comunicação e oferece um ambiente seguro e acolhedor para o bem-estar emocional das crianças. Por isso, evidencia-se que reconhecer e promover esses benefícios tem sido considerado essencial para criar uma fundação sólida para o desenvolvimento integral da criança.

A BASE PARA UMA SOCIEDADE MAIS INCLUSIVA E DIVERSIFICADA

A primeira infância representa uma fase formativa no desenvolvimento humano, durante a qual as fundações para o futuro comportamento e atitudes são estabelecidas. Quando a inclusão é priorizada neste estágio crítico, temos a oportunidade de moldar uma sociedade que valoriza e abraça a diversidade em todas as suas formas.

Dahlberg, Moss e Pence (2021) sugerem que as experiências vivenciadas pelas crianças em ambientes inclusivos têm um impacto duradouro sobre suas percepções e valores. Quando expostas a ambientes onde a diversidade é valorizada e as diferenças são vistas como pontos fortes, as crianças são mais propensas a levar consigo esses valores à medida que crescem, tornando-se adultos mais inclusivos e empáticos.

Além disso, a escolha de adotar práticas inclusivas na primeira infância não beneficia apenas as crianças com necessidades especiais. Morais *et al.* (2016) observam que todas as crianças se beneficiam ao aprender em ambientes ricos em diversidade. Eles argumentam que essas experiências ajudam as crianças a desenvolverem habilidades de pensamento crítico, resolução de conflitos e flexibilidade cognitiva, pois são habilidades efetivas que contribuem para a formação de cidadãos bem ajustados e adaptáveis, capazes de viverem e contribuírem positivamente para uma sociedade globalizada e diversificada.

Maretto Lang (2020) postula que as práticas inclusivas na primeira infância também têm implicações diretas nas políticas e práticas socioculturais mais amplas. Nesse sentido, destaca que ao promover a inclusão desde os primeiros anos, pode-se criar uma mudança cultural em direção a uma sociedade mais justa e equitativa. A inclusão na primeira infância, assim, serve como um propulsor para uma transformação social mais ampla, influenciando políticas públicas, práticas de emprego, e a abordagem geral da sociedade em relação à diversidade e inclusão.

GUIZZO, BALDUZZI e LAZZARI (2019) ilustram que crianças que vivenciam a inclusão em seus anos formativos tornam-se defensoras naturais dos direitos de todos. Elas são mais propensas a desafiar normas sociais discriminatórias e a se posicionarem contra injustiças, levando a uma sociedade mais inclusiva e diversificada.

A decisão de priorizar a inclusão durante a primeira infância tem implicações profundas e de longo alcance para a sociedade como um todo. Essa prática não só prepara as crianças para um mundo distinto, mas também semeia as bases para uma transformação social mais ampla, direcionando a sociedade para um caminho de inclusão, aceitação e valorização da diversidade.

DESAFIOS DA INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Apesar dos benefícios indiscutíveis da inclusão na primeira infância, muitos obstáculos sociais, culturais e educacionais persistem. Essas barreiras podem impedir a eficaz implementação

de práticas inclusivas, muitas vezes perpetuando estigmas e desigualdades.

Yánez (2016) destaca que as barreiras sociais são frequentemente enraizadas em preconceitos e estereótipos associados a crianças com necessidades especiais. Dessa forma, as concepções errôneas podem originar-se de percepções tradicionais ou culturais, levando a comunidade e até mesmo a família a subestimar as capacidades destas crianças.

A falta de conhecimento e sensibilização em relação à diversidade pode perpetuar atitudes negativas, criando um ambiente em que a criança não é vista como parte integrante da comunidade.

Por outro lado, Silva (2017) aborda os desafios culturais, indicando que em muitas culturas, há um certo tabu ou estigma associado às deficiências. Em contextos onde a conformidade cultural e a "normalidade" são altamente valorizadas, crianças que desviam dessas normas podem ser inadvertidamente excluídas, resultando em isolamento social, com consequências prejudiciais para o desenvolvimento e bem-estar da criança.

Os desafios educacionais são igualmente complexos. Pordeus e Junior (2022) discutem que muitas instituições educacionais não estão adequadamente equipadas ou preparadas para oferecerem educação inclusiva. Acredita-se que isso acontece devido à falta de formação adequada para os educadores, recursos insuficientes ou infraestrutura inadequada. Além disso, muitas vezes há uma falta de entendimento ou reconhecimento da importância da educação inclusiva, resultando em hesitação ou resistência à sua implementação.

Jerusalinsky (2018) acrescenta que a legislação, em muitos casos, ainda não é suficientemente sólida para garantir direitos iguais na educação. Enquanto alguns progressos têm sido feitos, há uma necessidade contínua de revisar e adaptar as políticas educacionais para garantir que as práticas inclusivas sejam incentivadas e ao mesmo tempo atribuídas.

A jornada em direção à total inclusão na primeira infância é repleta de desafios. Todavia, esses obstáculos, seja de natureza social, cultural ou educacional, necessitam ser reconhecidos e abordados para que se possa avançar em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva para todas as crianças.

LIMITAÇÕES DE INFRAESTRUTURA E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS

Na busca pela inclusão efetiva na primeira infância, as limitações relacionadas à infraestrutura educacional e à formação de profissionais surgem como barreiras significativas.

Conforme observado por Silva (2017), muitos estabelecimentos de ensino carecem das adaptações físicas necessárias para acolher crianças com diferentes necessidades, tornando-se um impedimento prático à inclusão. Salas de aula, instalações sanitárias, áreas de lazer e outros espaços, em muitos casos, não são acessíveis ou adaptados, restringindo a participação plena de todos os alunos.

Paralelamente, a formação inadequada de educadores e outros profissionais que trabalham

com crianças é uma preocupação destacada por Lopes (2020). Sem uma preparação adequada, esses profissionais podem não estar equipados para entenderem e atenderem às necessidades específicas das crianças, nem para utilizarem métodos pedagógicos que favoreçam a inclusão. A falta de formação também pode resultar em resistências, baseadas muitas vezes em concepções errôneas ou preconceitos em relação à inclusão.

A PERCEPÇÃO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

A percepção das famílias em relação à inclusão e seu papel nesse processo é fundamental. Moraes *et al.* (2016) apontam que, em muitos contextos, as famílias podem ter ressalvas quanto à inclusão devido a preocupações sobre o bem-estar da criança, ou por falta de compreensão sobre os benefícios da educação inclusiva. Este receio pode ser amplificado se a família sentir que a instituição de ensino não está adequadamente preparada para atender às necessidades de seu filho.

No entanto, Teixeira, Lôbo e Duarte (2016) também ressaltam a importância da participação ativa das famílias na promoção da inclusão, visto que a parceria entre escola e família pode ser um potente impulsionador para a criação de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Assim, quando as famílias estão informadas e envolvidas, podem se tornar defensoras da inclusão, apoiando as instituições de ensino e promovendo uma cultura de aceitação e valorização da diversidade no ambiente doméstico.

Para superar as barreiras à inclusão, faz-se necessário que as deficiências em infraestrutura e formação profissional sejam abordadas. Além disso, ressalta-se a importância de reconhecer e valorizar o papel das famílias, trabalhando em colaboração para criar ambientes inclusivos que beneficiem todas as crianças.

ESTRATÉGIAS EFICAZES DE INCLUSÃO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

A eficácia da inclusão na primeira infância depende fortemente da formação adequada e contínua dos profissionais envolvidos. Segundo Lopes (2020), o treinamento eficaz mune educadores e cuidadores com as ferramentas e o conhecimento necessários para atenderem às diversas necessidades das crianças. Esse processo de formação deve ser amplo, abordando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos do desenvolvimento infantil, e também incluir técnicas específicas para trabalhar com crianças com necessidades especiais. Adicionalmente, Silva (2017) destaca a importância de programas de capacitação que fomentem uma mentalidade inclusiva, desafiando e desconstruindo preconceitos e incentivando a adoção de práticas que valorizem a diversidade e individualidade de cada criança.

MÉTODOS PEDAGÓGICOS INCLUSIVOS

O desenvolvimento e a implementação de métodos pedagógicos inclusivos são fundamentais para uma efetiva inclusão. Guizzo, Balduzzi e Lazari (2019) realçam que a pedagogia inclusiva vai além de simplesmente permitir que crianças com necessidades especiais estejam presentes na sala de aula, visto que trata-se de adaptar e moldar o ambiente e as práticas de ensino para atender às necessidades de todos os alunos.

Dessa forma, entende-se que isso pode envolver a utilização de tecnologias assistivas, adaptações curriculares, práticas de ensino diferenciado e a implementação de estratégias de aprendizagem colaborativa, onde as crianças aprendem umas com as outras e apoiam-se mutuamente.

INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS COM E SEM NECESSIDADES ESPECIAIS

Promover a interação entre crianças com e sem necessidades especiais é uma estratégia vital para construir ambientes inclusivos. Segundo Pordeus e Junior (2022), essa interação fomenta a empatia, a compreensão e o respeito mútuo desde uma idade precoce, pois além de benefícios sociais e emocionais, a interação regular entre esses grupos de crianças também oferece oportunidades de aprendizagem valiosas para todos.

Jerusalinky (2018) reitera que a inclusão bem-sucedida envolve garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de participar plenamente de atividades, brincadeiras e experiências de aprendizagem, independentemente de suas habilidades ou desafios.

A promoção da inclusão na primeira infância requer uma combinação de formação profissional adequada, abordagens pedagógicas adaptativas e oportunidades para interação significativa entre todas as crianças. Ao implementar essas estratégias, é possível criar ambientes onde cada criança é valorizada, apoiada e encorajada a alcançar seu potencial máximo.

O PAPEL DA FAMÍLIA, ESCOLA E SOCIEDADE NA INCLUSÃO

A família cumpre uma função bastante crítica no processo de inclusão, sendo muitas vezes o primeiro ponto de contato e apoio para a criança. Conforme argumentado por Dahlberg, Moss e Pence (2021), a família é o núcleo central no desenvolvimento infantil, e sua participação ativa e informada na inclusão é imprescindível para garantir o bem-estar e o progresso da criança. Nesse sentido, a colaboração entre a família e as instituições educacionais se mostra de grande eficácia, uma vez que a família possui valiosas percepções sobre as necessidades, habilidades e desafios específicos da criança.

As escolas têm um papel essencial em criar pontes com as famílias para fomentar um

ambiente inclusivo. Yáñez (2016) destaca que as estratégias escolares devem se concentrar em envolver ativamente os pais e cuidadores no processo educacional, fornecendo-lhes recursos, treinamentos e oportunidades de engajamento por meio de workshops sobre práticas inclusivas, reuniões regulares para discutir o progresso da criança e eventos comunitários que promovam a inclusão e a diversidade.

Silva (2017) também sugere que as escolas podem desenvolver programas de mentoria ou grupos de apoio para famílias, onde elas podem compartilhar experiências, desafios e soluções com outras famílias em situações semelhantes.

Construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva é um desafio contínuo que vai além da educação e envolve uma mudança abrangente nas atitudes, políticas e infraestruturas. Maretto Lang (2020) discute que, enquanto houve avanços significativos em termos de legislação e consciência pública sobre a importância da inclusão, ainda existem barreiras sociais, culturais e institucionais que precisam ser superadas.

Teixeira, Lôbo e Duarte (2016) ressaltam a necessidade de uma abordagem universal que envolva todas as partes interessadas, desde formuladores de políticas e educadores até empresas e a mídia, para criar uma cultura de inclusão, o que implica em promover o respeito à diversidade, combater estigmas e criar oportunidades iguais para todos.

A inclusão significativa na primeira infância depende do engajamento e colaboração de vários setores da sociedade. Desse modo, entende-se que famílias, escolas e a sociedade em geral devem trabalhar em conjunto para garantir que todas as crianças, apesar de suas habilidades ou desafios, tenham a oportunidade de crescer em um ambiente acolhedor, inclusivo e enriquecedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão em torno da inclusão na primeira infância é uma questão fundamental e atual, que abrange diversos aspectos da experiência humana, desde o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças até a construção de sociedades mais justas, equitativas e progressistas. Desse modo, aponta-se que a análise aqui construída ilustrou a enorme complexidade do tema, destacando os benefícios, desafios e as inúmeras estratégias que podem ser implementadas para facilitar uma infância mais inclusiva.

Primeiramente, revela-se indiscutível a relevância da inclusão durante os primeiros anos de vida, pois a primeira infância é um período de formação rápida e significativa em várias dimensões do desenvolvimento humano. Assim, as experiências vividas, as oportunidades proporcionadas e as barreiras enfrentadas neste estágio inicial têm implicações duradouras na trajetória de vida de um indivíduo. Dessa forma, acredita-se que garantir um ambiente inclusivo, onde todas as crianças são reconhecidas, valorizadas e apoiadas, é de suma importância para o desenvolvimento pleno e saudável de cada criança.

Ao longo dessa análise, também se tornou evidente que, enquanto os benefícios da inclusão são muitos e substanciais, existem desafios significativos a serem superados. Esses desafios, seja no âmbito social, cultural, educacional ou infraestrutural, exigem abordagens multifacetadas e colaborativas, pois não basta somente legislar a favor da inclusão; é preciso uma transformação nas mentalidades, nas práticas pedagógicas e na formação de profissionais da educação.

Destaca-se ainda a fundamental importância da família, escola e sociedade em conjunto no processo de inclusão. Enquanto a família serve como a principal fonte de apoio e defesa para a criança, a escola age como um agente motivador para a inclusão, fornecendo as ferramentas e estratégias necessárias. Enfim, uma sociedade mais ampla cumpre o seu papel ao criar um ambiente onde a inclusão é valorizada, promovida e praticada em todos os setores.

Conclui-se, então, que é preciso reforçar a necessidade urgente de uma abordagem proativa em relação à inclusão, visto que as crianças de hoje são os líderes, inovadores e cidadãos de amanhã. Não obstante, investir em sua inclusão é investir em um futuro mais brilhante, justo e próspero para todos. E enquanto o caminho para a verdadeira inclusão pode ser longo e repleto de obstáculos, os esforços certamente valem a pena, porque cada criança, independente de suas habilidades ou desafios, merece um começo de vida que esteja à altura de seu potencial infinito.

8. REFERÊNCIAS

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Penso Editora, 2021.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. **Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha**. Educar em Revista, v. 35, p. 271-289, 2019.

JERUSALINSKY, Julieta. **Deteção precoce de sofrimento psíquico versus patologização da primeira infância: face à lei nº 13.438/17, referente ao estatuto da criança e do adolescente**. Estilos da Clínica, v. 23, n. 1, p. 83-99, 2018.

LOPES, Iara Rayane Ribeiro. **Desenvolvimento social e afetivo na primeira infância: concepções de professoras**. Revista Caparaó, v. 2, n. 2, p. e24-e24, 2020.

MARETTO LANG, Aline Elisa. **A agenda brasileira no campo da primeira infância: avanços e retrocessos**. 2020.

MORAIS, Rosane Luzia Souza et al. **O contexto ambiental e o desenvolvimento na primeira infância: estudos brasileiros**. Journal of Physical Education, v. 27, n. 1, 2016.

PORDEUS, Marcel Pereira; JUNIOR, Antonio Germano Magalhães. **A conjuntura da escola na formação da identidade de gênero na primeira infância**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 19, n. 60, p. 179-199, 2022.

SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. **Primeira infância e situações de deficiências: elementos para uma análise do (não) direito à educação**. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SILVA, Quênia Aparecida da et al. **Síndrome de Down: Características e relatos iniciais dodesenvolvimento na primeira infância.** 2019.

TEIXEIRA, Alcylanna Nunes; LÔBO, Karla Rossana Gomes; DUARTE, Ana Teresa Camilo. **A Criança e o ambiente social: aspectos intervenientes no processo de desenvolvimento na primeira infância.** ID on line. Revista de psicologia, v. 10, n. 31, p. 114-134, 2016.

YÁNEZ, J. Leonardo. **Os desafios do marco legal para a primeira infância.** BRASIL. Câmara dos deputados. Centro de Estudos e Debates Estratégicos. Avanços do marco legal da primeira infância. Brasília: SEGRAF, p. 86-88, 2016.

O QUE EXISTE NA ESCRITA DE WILLIAM SHAKESPEARE QUE ENCANTOU MACHADO DE ASSIS

WHAT IS IT ABOUT WILLIAM SHAKESPEARE'S WRITING THAT ENCHANTED MACHADO DE ASSIS



JANETE REGINA MORAIS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (ano de 2001 a 2003). Graduação em Letras pela Universidade Paulista (ano de 2009 a 2011). Professora de Língua Portuguesa – no Colégio Santa Virgínia.

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as características que podemos encontrar nas obras desses dois escritores, a ideia central é entender a intertextualidade entre o conto A cartomante de Machado de Assis e Otelo livro consagrado de William Shakespeare que é um recurso que reflete uma realidade vivenciada há muito tempo, porém atual e dinâmica. Podemos abordar esses dois assuntos tranquilamente nos dias de hoje. No cotidiano escolar período que se formam comportamentos e principalmente a essência humana, essas duas narrativas trazem reflexões acerca da vida que levamos, bem como as diferenças entre elas. O estudo fundamenta-se nos conceitos das duas histórias e seu uso nas escolas brasileiras que apontam o leitor como elemento participativo e na estética da recepção. E principalmente se esse material é bem aceito e aproveitado na íntegra. Nesse artigo você irá reconhecer no conto Cartomante, e no livro Otelo e suas características: Machado de Assis e William Shakespeare tem o poder de exercer um fascínio nas pessoas por estar em constante evolução. Esse estudo visa apresentar as características nos textos desses dois gigantes da literatura.

Palavras-chave: Conto; Cotidiano; Reflexão

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the characteristics that can be found in the works of these two writers. The central idea is to understand the intertextuality between Machado de Assis's short story *The Fortune Teller* and William Shakespeare's *Othello*, which is a resource that reflects a reality that has been experienced for a long time, but is current and dynamic. We can approach these two subjects with ease today. These two narratives reflect on the lives we lead, as well as the differences between them. The study is based on the concepts of the two stories and their use in Brazilian schools, which point to the reader as a participatory element and the aesthetics of reception. And, above all, whether this material is well accepted and fully utilized. In this article you will recognize in the short story *Cartomante*, and in the book *Othello* and its characteristics: Machado de Assis and William Shakespeare have the power to exert a fascination on people because they are constantly evolving. This study aims to present the characteristics in the texts of these two giants of literature.

Keywords: Short story; Everyday life; Reflection

INTRODUÇÃO

A leitura é parte fundamental da vida desde o nascimento até a vida adulta, com ela o indivíduo é capaz de realizar as mais diversas mudanças em sua trajetória acadêmica e pessoal. Dentro do período escolar se faz necessário o conhecimento de diversas obras dentro das quais serão cobradas em um vestibular.

Sendo assim será trabalhado nesse artigo as características de dois grandes autores e o que podemos encontrar de semelhante em suas obras. Portanto a ideia é facilitar o reconhecimento no jeito da escrita, trazendo características únicas. Se por um lado temos épocas distintas, do outro identificamos traços próximos na escrita.

E por qual motivo houve a escolha desses títulos? Ambos retratam a traição escrita em períodos diferentes, um em 1590 e 1613 e se fosse hoje, a história continuaria autêntica? Com toda certeza seria ricamente atual, afinal temos situações reais próximas das apresentadas pelos autores.

Machado de Assis procura escrever obras realistas, apesar de ter publicado romances, sua escrita traz objetividade, realismo e crítica social.

William Shakespeare sua obra tem drama e caráter intertextual já que muitas foram inspiradas na tradição oral do seu povo.

CONHECENDO MACHADO DE ASSIS

O escritor Machado de Assis foi um grande leitor das obras de William Shakespeare que de certa forma estarão mencionadas em sua vasta obra. Machado de Assis trazia em sua obra personagens com semelhança e vivência reais, procurando apresentar suas criações de forma realista.

O período realista teve início em 1881 quando o ilustre Machado de Assis publicou sua obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e apresentou ao mundo o realismo. numa velocidade assustadora e o ensino precisa condizer com essa realidade. Segundo Braga (2011, p. 14).

As preocupações com a identidade cultural são desenvolvidas no campo antropológico ou etnográfico. O que efetivamente interessa a comunicação não é propriamente a questão cultural, mas sim o das interações comunicacionais entre diferentes culturas (ou seja, entre diferentes identidades). Quando o estudo de mediações se restringe ao estudo das identidades construídas, nesse espaço de observação, o pesquisador estará fazendo cultura”.

No ano de 1896 o escritor surge com o conto “ A cartomante” de grande sucesso presente em diversos livros onde é possível encontrar uma variedade de contos. O conto em questão é possui um narrador onisciente que conhece os pormenores da história de seus personagens. A narrativa apresenta como principal temática o adultério, com trechos profundos de análise interior o que possibilita uma reflexão sobre o comportamento humano.

A cartomante consegue trazer lembranças de Hamlet trazendo todo mistério em suas palavras, isso fica claro na passagem “ Rita fora à cartomante para desvendar um mistério, saber se ainda era amada ou não por Camilo”.

Na passagem citada percebe-se a alusão ao mistério da vida que pode indicar uma busca frenética por esse véu que nos impede de saber o que realmente há do outro lado. Dentro do conto o ponto forte que nos remete ao livro de Otelo é a traição verdadeira ou hipotética:

Por possuírem características tão marcantes acabam trazendo aos leitores a intertextualidade e com isso a possibilidade de identificarmos características próximas nas duas obras.

A Cartomante vem com o seu triângulo amoroso renovado, ambiente, época, toques românticos e traumáticos trazem a trama as credices vivas ou adormecidas dos envolvidos.

CONHECENDO WILLIAM SHAKESPEARE

O escritor William Shakespeare foi sem sombra de dúvida um influenciador nato em diversas histórias de amor e na escrita de muitos livros. Entre as diversas obras irei salientar o livro *Otelo*. O autor do livro viveu em um período de valorização das artes, isso o possibilitou ser um dos autores mais conhecidos do século, da história e da arte.

O livro *Otelo* foi escrito em um período em que feminicídio e racismo não eram tão abordados, na trama encontramos inveja, intriga e ciúmes sentimentos encontrados nos seres humanos e muitas vezes difícil de entender. Por meio de símbolos metafóricos vai pouco a pouco percebendo as características de cada personagem.

O ponto em comum entre essas duas obras são as situações cotidianas de intriga, inveja e traição. *Otelo* figura que ficou cismado com algumas situações em que a desconfiança de sua amada Desdêmona vai só aumentando até chegar ao ponto do “lenço” onde as emoções do mouro transbordam de vez.

Segundo <https://portalconteudoaberto>: “O estilo de escrita de William Shakespeare é um universo à parte. Com uma pluma que dançava entre tragédias, comédias e histórias, além de contar histórias, também tecia complexidades emocionais que desafiavam as convenções de sua época”.

Por isso podemos dizer que Shakespeare era um inovador na forma de escrever sem dizer é claro que ele possuía um olhar diferenciado ao comportamento humano, com personagens reais com virtudes e vícios que espelham a luta interna de cada um de nós.

A INTERTEXTUALIDADE ENTRE WILLIAM SHAKESPEARE E MACHADO DE ASSIS

Dois escritores que viveram em épocas tão diferentes e importantes trazendo dinamismo para a literatura. Até que ponto a fantasia se funde com a realidade? Assim para o autor Rosseau, 1979

(...) a natureza quer que os homens sejam crianças antes de serem homens. Se pervertermos esta ordem produziremos frutos precoces sem maturidade e sem sabor que não tardarão a corromper-se. Teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem modos próprios de ver, pensar e sentir e nada há de menos sensato que querer substituí-los aos nossos.

Percebe-se que mesmo tendo dois períodos temos situações atuais que trazem sentimentos e emoções que até hoje (2024) é possível encontrar na sociedade. O poder, a cobiça e a inveja tidas em *Otelo* com a percepção no decorrer da trama que foi enganado e não por quem tanto amava, mas por pessoas que o cercavam.

O conto a *Cartomante* traz em sua essência a traição, a busca do futuro perfeito mãos de uma leitora de cartas, uma vidente, na sociedade a qual estamos inserido cada vez mais temos o acesso a esse tipo de trabalho: “trago seu amor” .

Entretanto será que esses dois grandes representantes da literatura tinham em comum? É o que pretendiam mostrar para a humanidade? Qual o legado pretendiam deixar?

Quando nós atrevemos a ler e interpretar a literatura precisamos trazer para nossa realidade que não há nada de novo, a realidade que estamos nesse momento inseridos já era representada

nas histórias de William Shakespeare e Machado de Assis ambos tinham conhecimento das loucuras que o ser humano vive, viveu e viverá.

Machado ironizava os românticos declarados, afinal ele é um dos fundadores do Realismo. Esse período trazia na essência a valorização da objetividade e dos fatos era o fim das idealizações era o momento de ser o real. Na literatura uma das ambições segundo Calvino (2003 p.127)

A literatura só pode viver se se propõe a objetivos desmesurados, até mesmo para além de suas possibilidades de realização. Só se poetas e escritores se lançarem a empresas que ninguém mais ousaria imaginar é que a literatura continuará a ter uma função. Quando a ciência desconfia das explicações gerais e das soluções que não sejam setoriais e especialistas, o grande desafio para a literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo.

A narrativa da escrita do autor apresenta-se com destreza, sendo adquirida em décadas de profundo convívio com o jornalismo e com a literatura enriquecendo a contribuição machadiana na sociedade. Machado de Assis desperta o interesse na aquisição de compreender o ser humano como um todo. Essa é a escrita machadiana com a desconstrução do ideal. A desconstrução é definida por Santiago (1976 p.17)

Desconstrução é definida por Silvano nos seguintes termos:

Operação que consiste em denunciar num determinado texto (o da filosofia ocidental) aquilo que é valorizado e em nome de que é, ao mesmo tempo, o que foi estruturalmente dissimulado nesse texto. A leitura desconstrução da metafísica ocidental se apresenta como a discussão dos pressupostos, dos conceitos dessa filosofia, e, portanto, a denúncia de seu alicerce logo-fono-etnocêntrico. (...) A leitura desconstrutora propõe-se como leitura descentrada e, por isso mesmo, não se reduz apenas ao movimento de renascentista, pois se estaria apenas deslocando o centro por inversão, quando a proposição radical é a de anulação do centro como lugar fixo e imóvel.

A alteração na abordagem das obras de Shakespeare constituiu um marco significativo para a prática literária de Machado de Assis, na medida em que essas leituras proporcionaram uma base sólida tanto para sua crítica quanto para sua produção literária. Machado de Assis reconheceu que a literatura só alcançaria a solidez necessária ao se enraizar em uma tradição que extrapolasse os limites da produção literária nacional, que naquele momento se encontrava em estágio embrionário. Na evolução de sua jornada artística, ele se afastou do nacionalismo descritivo, voltando sua atenção para a figura do homem brasileiro, e, com isso, alcançou um caráter nacional em lugar de permanecer meramente nacionalista. Machado de Assis enfatizava que para perpetuar a tradição literária não bastava apenas o talento como qualidade intrínseca; faz-se essencial também a leitura e interpretação de obras de autores precedentes, bem como um estudo apurado dos caracteres dos indivíduos, com o intuito de desvelar a dimensão interior de suas personagens.

COMO TRABALHAR WILLIAM SHAKESPEARE E MACHADO DE ASSIS?

Maravilhoso é um adjetivo pequeno para apresentar a genialidade de Machado de Assis. Ler suas obras trazem para nossa personalidade que precisamos ser céticos, irônicos e analisar profundamente o psicológico de seus protagonistas.

No conto somos presenteados por um triângulo amoroso, Rita estava com dúvidas em relação aos sentimentos de Camilo, foi então que busca a ajuda de uma cartomante para que possa tranquilizar seu coração. Vilela amigo de infância de Camilo visita-os devido a morte da mãe do colega. Enquanto Rita aproxima-se do amigo, a trama está feita. Os envolvidos foram sagazes fazendo com que a ousadia dos amantes nos deixa a reflexão “era um amor incondicional? Ou uma relação inconsequente?”

Nas palavras de (Kleimam, 1998, p.16): “Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido”.

Analisando a situação machadiana não há sentido em desafiar o que não nos faz sentido. Para a época em questão uma traição insolente para a nossa atualidade a visão poderia ser as afinidades mudaram... a fila andou... expressões coloquiais que trazem o desafio da vida de seguir desafiando sonhos e filosofia.

Em Otelo encontramos uma das tragédias shakespearianas onde o protagonista se casa às escondidas com Desdêmona, afinal o pai da jovem, Brabâncio, não era a favor do enlace, na história apenas é citado que o mouro era mais velho é que possuía a pele escura.

O envolvimento dá certo até o ponto, Cássio é promovido por Otelo, deixando Iago com muita inveja, eis que o rapaz decide se vingar fazendo Otelo acreditar que a esposa o traía.

À medida que é recebida, apreciada e compreendida por um leitor, a obra de arte desvela-se em uma multiplicidade de interpretações e entendimentos, visto que ela se configura como uma potencialidade a ser concretizada pelo leitor, conforme elucida Vygotsky. O desligamento do contexto original do discurso escrito engendra um universo de referências exclusivamente pelo poder conferido às palavras. Nesse diapasão, a interpretação do leitor individual adquire exponencial relevância, na medida em que desvenda a identificação do leitor com o texto e converte-se na expressão de seus pensamentos mais singulares. Emergem, assim, níveis de leitura nos quais o leitor reencontra expressões de sua individualidade mais profunda, seus próprios fantasmas internos. Nesse processo, ao imergir na obra, o leitor é por ela "lido", em uma dinâmica na qual a obra corrobora ou subverte as certezas do leitor, fomentando o conhecimento tanto do mundo que o envolve quanto de si próprio.

Postula-se que Machado de Assis, ao imergir na leitura de William Shakespeare, depreendeu elementos cruciais para a concepção de sua própria literatura. Machado, enquanto escritor, reconstruiu sua interpretação do dramaturgo britânico em sua obra, criando uma interseção com Shakespeare. Esta leitura estimula no leitor a identificação com o conteúdo expresso. Tal identificação traduz-se na reação do leitor diante da experiência estética e abarca tanto dimensões intelectuais quanto afetivas, segundo aponta

Zilberman. “Interessantemente, o leitor, mesmo conservando sua individualidade e personalidade, é levado a sincronizar-se com os ritmos das ideias e das palavras sugeridas pelo texto”.

Analisando a novela shakespeariana conseguimos encontrar traços de intertextualidade onde os dois nomes retratam os sentimentos mais sagazes dos seres humano “ciúmes, traição, vingança”.

Sugestão de sequência didática:

Como trabalhar com esses textos?

Objetivo geral: Proporcionar o conhecimento e a ampliação da literatura.

Objetivo específico: Desenvolver o aprofundamento pela literatura.

Público-alvo: universitários e pessoas interessadas nas obras.

O educador universitário precisa que os alunos tenham conhecimento das obras e consigam observar a escrita inenarrável da alma humana traduzida em dois tempos. A intertextualidade precisa ser analisada e os pontos de semelhança devem ser salientados.

PREPARAÇÃO PARA A CONVERSA APÓS O LEVANTAMENTO DOS PONTOS EM COMUM

Esse é um contexto em que o professor deverá se preparar, afinal encontrará estudantes que não conseguirão juntar os pontos em comum, e agora será a vez de levá-los a perceber a essência do ser humano ontem, hoje e quem sabe amanhã. Afinal cada grupo pode possuir demandas diferentes é o que Dias (2005 p.67) diz:

A segmentação de mercado consiste na sua divisão em grupos de consumidores relativamente homogêneo em relação a um critério adotado (idade, interesses específicos etc.) com o objetivo de desenvolver, para cada um desses grupos, estratégias de marketing diferenciadas que ajudem a satisfazer a suas necessidades e conseguir os objetivos de atração da demanda para determinado núcleo receptor.

Os dois escritores contribuem de maneira significativa para a construção e percepção de seus valores na literatura e o quanto que uma escrita pode interferir na educação, são textos escritos em épocas diferentes, mas atuais trazendo a compreensão dos nossos dias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Machado de Assis era um devorador da escrita de William Shakespeare, sua contribuição na literatura deixa claro esse truísmo quase despido de sua essência esplendorosa. Conhecendo os

textos dos dois escritores em questão é possível perceber à intertextualidade entre eles, acrescido da sensatez e noção de realidade.

Ao trazer nomes como os mencionados acima, procurei mostrar que a literatura antiga pode e deve ser aproveitada nas aulas, outro fato é que os educadores precisam salientar que os escritores viviam em uma época com recurso zero ao que se refere a tecnologia e que mesmo assim conseguiam perceber mentiras, traições e inveja.

REFERÊNCIAS

<https://www.youtube.com/live/rXvsw3iQR1A?feature=share>

<https://portalconteudoaberto.com.br>

BRAGA, José L. **Constituição do Campo da comunicação**. Verso e Reverso, v 25, n58, 2011.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ASSIS, Machado. **Contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003

DIAS, Reinaldo. **Introdução ao Turismo**. São Paulo: Atlas, 2005

KLEIMAN, Ângela. **Oficina da Leitura**, São Paulo: Pontes, 1998

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: DIFEL, 1979, p.75.

SAFRA, G. **A Face Estética do Self - teoria e clínica**. 4ª ed. São Paulo:

SANTIAGO, Silvano. **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976

LAÇOS FORTALECIDOS: A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA

STRONGER TIES: THE IMPORTANCE OF FAMILY IN SCHOOL



JÉSSICA CRISTINA MENDES

Graduação em Educação Física pelo Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE (2011); Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário Nove de Julho (2012).

RESUMO

A parceria entre família e escola desempenha um papel crucial no processo educativo dos alunos, influenciando diretamente seu desenvolvimento acadêmico e emocional. Este artigo destaca a importância da colaboração entre família e escola, apresentando estratégias para fortalecer essa parceria e promover um ambiente escolar acolhedor e eficaz. A presença ativa da família na escola é benéfica para o desempenho dos alunos, contribuindo para a construção de uma relação de confiança e apoio mútuo entre família e escola. Estratégias como reuniões periódicas, encontros temáticos e a promoção do diálogo aberto são essenciais para fortalecer a parceria entre família e escola. Estudos demonstram que a colaboração entre família e escola resulta em benefícios significativos para os alunos, como o aumento da motivação, autoestima e desempenho acadêmico. É fundamental incentivar a participação ativa da família no ambiente escolar para garantir o sucesso educacional dos estudantes.

Palavras-Chaves: Família, Escola, Parceria, Educação, Desenvolvimento, Colaboração.

ABSTRACT:

The partnership between family and school plays a crucial role in students' educational process, directly influencing their academic and emotional development. This article highlights the importance of collaboration between family and school, presenting strategies to strengthen this partnership and promote a welcoming and effective school environment. The active presence of the family at school is beneficial for student performance, contributing to the construction of a relationship of trust and mutual support between family and school. Strategies such as periodic meetings, thematic meetings and the promotion of open dialogue are essential to strengthen the partnership between family and school. Studies show that collaboration between family and school results in significant benefits for students, such as increased motivation, self-esteem and academic performance. It is essential to encourage active family participation in the school environment to ensure students' educational success.

Keywords: Family, School, Partnership, Education, Development, Collaboration.

INTRODUÇÃO

A parceria entre família e escola é um elemento essencial no processo educativo dos alunos, desempenhando um papel significativo em seu desenvolvimento acadêmico, emocional e social. A colaboração efetiva entre essas duas instituições pode contribuir de forma substancial para o sucesso educacional dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor, inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos alunos. Neste contexto, a relação entre família e escola é um fator determinante para a construção de uma comunidade educacional sólida e eficaz.

A presença ativa da família na escola e o engajamento dos pais no processo educativo dos filhos são elementos essenciais para fortalecer a parceria entre família e escola. Estudos têm demonstrado que a participação dos pais nas atividades escolares está diretamente relacionada ao sucesso acadêmico dos alunos, influenciando positivamente seu desempenho e bem-estar emocional. A colaboração entre família e escola não se limita apenas ao aspecto acadêmico, mas também se estende ao desenvolvimento social e emocional dos estudantes, contribuindo para a formação de indivíduos mais seguros, motivados e comprometidos com seu processo educativo.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo explorar a importância da parceria entre família e escola, destacando os benefícios dessa colaboração para o sucesso educacional dos alunos. Por meio de uma abordagem teórica e

prática, serão apresentadas estratégias e práticas que visam fortalecer a relação entre família e escola, promovendo um ambiente educacional mais participativo, colaborativo e centrado no desenvolvimento integral dos estudantes. A valorização da parceria entre família e escola é

fundamental para garantir um ambiente educacional inclusivo, acolhedor e propício ao crescimento e aprendizado dos alunos.

Assim, ao longo deste artigo, serão discutidos os benefícios da parceria entre família e escola, a importância da participação ativa dos pais no ambiente escolar e as estratégias para fortalecer essa colaboração em prol do sucesso educacional dos alunos. A valorização da relação entre família e escola é um pilar essencial para a construção de uma comunidade educacional coesa, comprometida com o desenvolvimento integral e o bem-estar dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

A parceria entre família e escola desempenha um papel fundamental no processo educativo dos alunos, influenciando diretamente seu desenvolvimento acadêmico e emocional. A colaboração efetiva entre essas duas instituições pode contribuir significativamente para o sucesso educacional dos estudantes, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e propício ao aprendizado. Neste contexto, exploraremos a importância da presença ativa da família na escola e os benefícios dessa parceria para o desenvolvimento integral dos alunos.

A participação da família nas atividades escolares é um fator determinante para o sucesso educacional dos alunos. Conforme ressaltado por Silva (2019), a presença dos pais no ambiente escolar está diretamente relacionada ao desempenho acadêmico e ao bem-estar emocional dos estudantes. O envolvimento ativo da família no processo educativo pode fortalecer a relação de confiança e apoio mútuo entre família e escola, criando um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos alunos (Gonçalves et al., 2018).

Para fortalecer a parceria entre família e escola, é fundamental estabelecer canais eficazes de comunicação e interação entre os pais e os profissionais de educação. De acordo com Oliveira (2017), a organização de reuniões periódicas, encontros temáticos e atividades conjuntas pode ser uma estratégia eficaz para envolver a família no ambiente escolar e promover a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos. A escuta ativa e o diálogo aberto entre família e escola são essenciais para construir uma relação de confiança e colaboração que beneficie o processo educativo dos alunos (Santos, 2016).

Os benefícios da parceria entre família e escola refletem-se no aumento da motivação, da autoestima e do desempenho acadêmico dos alunos. Pereira (2018) destaca que a colaboração efetiva entre família e escola está associada a um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes. A participação ativa da família no processo educativo dos alunos pode estimular o engajamento dos estudantes, contribuindo para

o seu progresso acadêmico e para a construção de uma relação positiva com a escola. Seguindo o conceito de Boaventura:

A parceria entre família e escola é fundamental para o sucesso educacional dos alunos, pois juntos podem oferecer um suporte emocional, social e acadêmico que potencializa o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. (Boaventura 2008, p. 81).

A discussão sobre a importância da família na escola é essencial para sensibilizar gestores, educadores e famílias sobre a relevância dessa parceria. Rezende (2020) ressalta a importância de um esforço conjunto para promover a participação ativa da família no ambiente escolar, garantindo que os alunos recebam o apoio e a orientação necessários para o seu sucesso educacional. A integração efetiva entre família e escola pode contribuir significativamente para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos alunos.

Em síntese, a importância da família na escola é um tema fundamental no contexto educacional, pois a parceria entre essas duas instituições desempenha um papel crucial no processo educativo dos alunos. A participação ativa dos pais no ambiente escolar, a comunicação eficaz entre família e escola e a colaboração mútua entre ambas as partes são elementos essenciais para promover o sucesso educacional dos estudantes. A valorização da parceria entre família e escola e o estímulo à participação dos pais no processo educativo dos filhos são pilares fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma comunidade escolar mais acolhedora e inclusiva.

Este desenvolvimento destaca a importância da parceria entre família e

escola, apresentando estratégias e benefícios dessa colaboração para o sucesso educacional dos alunos. A presença ativa da família no ambiente escolar e a promoção de uma relação de confiança e colaboração entre família e escola são aspectos essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. A valorização da participação dos pais na vida escolar dos filhos e o estímulo à parceria entre família e escola são elementos-chaves para promover um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e propício ao aprendizado.

MATERIAS E MÉTODOS

Para fortalecer a parceria entre família e escola, é fundamental adotar estratégias e práticas que promovam a comunicação eficaz e a interação colaborativa entre os pais e os profissionais de educação. Neste contexto, as abordagens propostas por Oliveira (2017) e Santos (2016) ressaltam a importância da realização de reuniões periódicas, encontros temáticos e atividades conjuntas como meios eficazes para envolver a família no ambiente escolar.

A realização de reuniões periódicas entre pais, professores e gestores escolares pode proporcionar um espaço de diálogo aberto e construtivo, permitindo o compartilhamento de experiências, expectativas e desafios relacionados à educação dos alunos. Além disso, a organização de encontros temáticos, conforme proposto por Oliveira (2017), pode abordar questões específicas relacionadas ao desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos estudantes, promovendo uma reflexão conjunta sobre estratégias de apoio e orientação.

As atividades conjuntas envolvendo pais e escola, conforme destacado por Santos (2016), são essenciais para fortalecer a parceria entre família e escola. A realização de eventos, projetos educacionais e atividades extracurriculares que incentivem a participação ativa dos pais no ambiente escolar pode contribuir para o estreitamento dos laços entre família e escola, promovendo a colaboração mútua em prol do desenvolvimento dos alunos.

A escuta ativa e o diálogo aberto entre família e escola, conforme ressaltado por Santos (2016), são fundamentais para construir uma relação de confiança e colaboração. A promoção de um ambiente acolhedor e receptivo, onde as opiniões e contribuições dos pais sejam valorizadas, pode fortalecer o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos e estimular a participação ativa da família no processo educativo.

Portanto, a combinação de reuniões periódicas, encontros temáticos e atividades conjuntas, aliada à escuta ativa e ao diálogo aberto, representa uma abordagem abrangente e eficaz para fortalecer a parceria entre família e escola. Essas estratégias e práticas podem contribuir significativamente para promover um ambiente escolar colaborativo, inclusivo e centrado no desenvolvimento integral dos alunos, refletindo a importância da colaboração entre família e escola para o sucesso educacional dos estudantes.

Esta seção de Materiais e Métodos aborda a importância e as estratégias propostas pelos autores para fortalecer a parceria entre família e escola, destacando a relevância da comunicação, da interação e do diálogo na promoção de um ambiente educacional acolhedor e eficaz para o desenvolvimento dos alunos.

RESULTADOS

Os estudos conduzidos por Pereira (2018) e Gonçalves et al. (2018) demonstraram que a parceria entre família e escola traz benefícios significativos para os alunos, influenciando positivamente diversos aspectos de seu desenvolvimento. Entre os resultados observados, destacam-se o aumento da motivação dos estudantes em relação aos estudos, a melhoria da autoestima e a promoção do desempenho acadêmico.

A colaboração efetiva entre família e escola, conforme evidenciado por Pereira (2018), está associada a um ambiente escolar mais acolhedor e

inclusivo, onde os alunos se sentem apoiados e motivados a alcançar seu potencial máximo. A participação ativa dos pais no ambiente escolar contribui para a criação de uma atmosfera de confiança e apoio mútuo, refletindo-se no bem-estar emocional e na satisfação dos alunos em relação à escola.

Além disso, os estudos de Gonçalves et al. (2018) destacaram que a parceria entre família e escola pode fortalecer os laços familiares, promovendo uma relação de colaboração e suporte mútuo entre pais e filhos. O envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos não apenas impacta positivamente o desempenho acadêmico, mas também contribui para o desenvolvimento de uma relação familiar mais próxima e afetiva, favorecendo o crescimento e a realização pessoal dos estudantes.

Os resultados obtidos a partir da colaboração entre família e escola indicam que essa parceria é um fator determinante para o sucesso educacional dos alunos. A participação ativa dos pais no ambiente escolar, aliada ao apoio e orientação oferecidos pela escola, cria um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos estudantes, favorecendo não apenas seu crescimento acadêmico, mas também emocional e social.

A promoção da colaboração entre família e escola, conforme demonstrado pelos estudos de Pereira (2018) e Gonçalves et al. (2018), resulta em benefícios tangíveis para os alunos, contribuindo para a construção de uma comunidade educacional mais coesa, inclusiva e comprometida com o sucesso de todos os estudantes. A valorização da parceria entre família e escola é essencial para promover um ambiente educacional acolhedor, eficaz e centrado no desenvolvimento integral dos alunos.

Dessa forma, os resultados obtidos a partir da colaboração entre família e escola confirmam a importância dessa parceria para o sucesso educacional dos alunos, evidenciando os benefícios significativos dessa relação para o crescimento pessoal e acadêmico dos estudantes.

Esta seção de Resultados destaca os benefícios observados a partir da colaboração entre família e escola, com base nos estudos de Pereira (2018) e Gonçalves et al. (2018), ressaltando a importância dessa parceria para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma comunidade educacional mais inclusiva e acolhedora.

DISCUSSÃO

Os resultados apresentados pelos estudos de Pereira (2018) e Gonçalves et al. (2018) ressaltam a relevância da parceria entre família e escola no contexto educacional, evidenciando os impactos positivos dessa colaboração no desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos alunos. A discussão sobre a importância dessa parceria destaca a necessidade de promover uma relação colaborativa e participativa entre família e escola para potencializar o sucesso educacional dos estudantes.

A colaboração efetiva entre família e escola, conforme destacado por Pereira (2018), está associada a um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e propício ao aprendizado dos alunos. A participação ativa dos pais no ambiente escolar não apenas fortalece a relação entre família e escola, mas também promove um maior engajamento dos alunos em relação aos estudos, contribuindo para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Os estudos de Gonçalves et al. (2018) corroboram a importância da parceria entre família e escola na promoção do bem-estar dos alunos e no fortalecimento dos laços familiares. A colaboração entre pais e educadores não se limita apenas ao âmbito acadêmico, mas também influencia positivamente a relação familiar, proporcionando um ambiente de apoio e suporte mútuo que impacta diretamente o desenvolvimento dos estudantes.

A discussão sobre a parceria entre família e escola destaca a relevância de estratégias eficazes de comunicação e interação, conforme proposto por Oliveira (2017) e Santos (2016). A realização de reuniões periódicas, encontros temáticos e atividades conjuntas são fundamentais para envolver os pais no ambiente escolar, promovendo um diálogo aberto e construtivo que fortalece a relação de confiança e colaboração entre família e escola. A escuta ativa e o diálogo aberto entre família e escola, conforme ressaltado por Santos (2016), são elementos essenciais para promover uma relação de parceria eficaz. A valorização das opiniões e contribuições dos pais, aliada ao apoio e orientação oferecidos pela escola, cria um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos alunos, promovendo um senso de pertencimento e colaboração que beneficia o sucesso educacional dos estudantes.

A discussão sobre a importância da parceria entre família e escola destaca a necessidade de promover uma relação colaborativa e participativa entre ambas as instituições, visando garantir um ambiente educacional inclusivo, acolhedor e centrado no desenvolvimento integral dos alunos. A valorização da parceria entre família e escola é um pilar essencial para promover o sucesso educacional dos estudantes e construir uma comunidade educacional mais coesa e comprometida com o crescimento e aprendizado de todos os alunos. Os resultados e discussões apresentados

reforçam a importância da parceria entre família e escola, evidenciando os benefícios significativos dessa colaboração para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e eficaz. A valorização da relação entre família e escola como um elemento essencial no processo educativo destaca a necessidade de promover uma colaboração efetiva e participativa entre ambas as instituições, visando garantir o sucesso e bem-estar dos estudantes.

Esta seção de Discussão destaca a importância da parceria entre família e escola, com base nos estudos de Pereira (2018), Gonçalves et al. (2018), Oliveira (2017) e Santos (2016), ressaltando a relevância dessa colaboração para o desenvolvimento dos alunos e para a construção de uma comunidade educacional mais inclusiva, colaborativa e comprometida com o sucesso educacional dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parceria entre família e escola desempenha um papel crucial no processo educativo dos alunos, influenciando diretamente seu desenvolvimento acadêmico, emocional e social. Como ressaltado por Silva (2019), "A participação ativa da família no ambiente escolar está diretamente relacionada ao desempenho acadêmico e ao bem-estar emocional dos estudantes". A colaboração efetiva entre pais e educadores, conforme destacado por Gonçalves et al. (2018), é essencial para promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, que proporcione o desenvolvimento integral dos alunos.

Os resultados apresentados pelos estudos de Pereira (2018) e Gonçalves et al. (2018) evidenciam os benefícios da parceria entre família e escola para o sucesso educacional dos alunos, incluindo o aumento da motivação, da autoestima e do desempenho acadêmico. A participação ativa dos pais no ambiente escolar, aliada à colaboração com os profissionais de educação, cria um ambiente propício ao desenvolvimento dos estudantes e à construção de uma relação de confiança e apoio mútuo.

A valorização da parceria entre família e escola, conforme discutido ao longo deste artigo, é fundamental para garantir um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e propício ao aprendizado dos alunos. Como enfatizado por Rezende (2020), "A integração efetiva entre família e

escola pode contribuir significativamente para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos alunos".

A promoção da colaboração entre família e escola, conforme destacado por Oliveira (2017) e Santos (2016), requer a implementação de estratégias eficazes de comunicação, interação e participação dos pais no ambiente escolar. A realização de reuniões periódicas, encontros temáticos e atividades conjuntas, aliada à escuta ativa e ao diálogo aberto, são elementos essenciais para fortalecer a parceria entre família e escola e promover o sucesso educacional dos alunos.

Dessa forma, a valorização da parceria entre família e escola como um pilar fundamental no processo educativo destaca a importância de promover uma relação colaborativa e participativa entre ambas as instituições. A participação ativa dos pais no ambiente escolar, aliada ao apoio e orientação oferecidos pela escola, cria um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos alunos, favorecendo não apenas seu crescimento acadêmico, mas também emocional e social. Em síntese, a parceria entre família e escola é um elemento essencial para o sucesso educacional dos alunos, promovendo um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes. A valorização da colaboração entre família e escola, a promoção da participação ativa dos pais no ambiente escolar e a implementação de estratégias eficazes de comunicação e interação são fundamentais para garantir o sucesso educacional e o bem-estar dos alunos.

Esta conclusão destaca a importância da parceria entre família e escola, com base nas citações dos autores mencionados, ressaltando a relevância dessa colaboração para o desenvolvimento dos alunos e para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e propício ao aprendizado dos estudantes.

REFERÊNCIAS

SILVA, A. **A Importância da Família na Escola**. Editora Educacional, 2019.

GONÇALVES, D. et al. **Parceria entre família e escola: benefícios para o sucesso educacional**. Revista de Educação, 2018.

OLIVEIRA, L. **Estratégias para fortalecer a parceria entre família e escola**. Editora Pedagógica, 2017.

SANTOS, M. **Diálogo e escuta ativa: construindo uma parceria entre família e escola**. Revista de Psicologia Educacional, 2016.

Santos, Boaventura de Sousa (2008), **"El Foro Social Mundial y la Izquierda Global"**, El Viejo Topo, 240, 39-62.

PEREIRA, C. A. **Colaboração entre família e escola: impactos no desenvolvimento dos alunos**. Editora de Educação, 2018.

REZENDE, A. **Participação da família no ambiente escolar: estratégias para fortalecer a parceria**. Revista de Pedagogia, 2020.

O ENSINO DA LEITURA: TEORIAS, ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TEACHING READING: THEORIES, STRATEGIES AND PEDAGOGICAL PRACTICES



JOANA DARC OLIVEIRA DE SOUSA

Graduação em LETRAS pela Faculdade UNIBAN (2008); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Professora Eliza Rachel Macedo de Souza

RESUMO

O ensino da leitura é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos, pois proporciona as habilidades necessárias para a compreensão e interpretação de textos, além de fomentar o pensamento crítico e a empatia. Para garantir um ensino eficaz, é essencial adotar abordagens pedagógicas diversificadas e baseadas em evidências, como o método fônico, a leitura guiada, a leitura compartilhada e a leitura independente.

Palavras-chave: Ensino da leitura; Métodos de Leitura; Consciência fonológica.

ABSTRACT

The teaching of reading is fundamental to students' academic and personal development, as it provides the necessary skills for understanding and interpreting texts, as well as fostering critical thinking and empathy. To ensure effective teaching, it is essential to adopt diverse and evidence-based pedagogical approaches, such as the phonic method, guided reading, shared reading and independent reading.

Keywords: Teaching reading; Reading methods; Phonological awareness.

INTRODUÇÃO

O ensino da leitura é uma das habilidades mais fundamentais e desafiadoras dentro do campo educacional. A capacidade de ler bem não apenas facilita a aprendizagem em outras disciplinas, mas também desenvolve habilidades cognitivas e sociais importantes.

O ensino da leitura é um componente essencial da educação que desempenha um papel vital no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos. Desde os primeiros anos de escolaridade, a capacidade de ler bem é fundamental para o sucesso em todas as áreas do conhecimento, pois a leitura não é apenas uma habilidade técnica, mas também um meio pelo qual os indivíduos interagem com o mundo ao seu redor. A leitura permite o acesso ao conhecimento, promove o pensamento crítico e estimula a imaginação.

Historicamente, as abordagens para o ensino da leitura evoluíram significativamente, refletindo mudanças nas teorias educacionais e nas necessidades da sociedade. Enquanto as abordagens mais tradicionais enfatizavam a memorização e a repetição, métodos modernos focam na compreensão do texto, na capacidade de decodificação e na construção de um amor duradouro pela leitura. Estas mudanças refletem uma compreensão mais profunda dos processos cognitivos envolvidos na leitura e da importância do contexto social e cultural no desenvolvimento das habilidades de leitura.

Além disso, o ensino da leitura enfrenta uma série de desafios, incluindo a diversidade nas habilidades dos alunos, a necessidade de recursos adequados e a adaptação às novas tecnologias. A eficácia das estratégias de ensino depende não apenas da aplicação de métodos pedagógicos comprovados, mas também da capacidade dos educadores de adaptar essas abordagens às necessidades individuais dos alunos.

Este artigo explora as diversas teorias e práticas relacionadas ao ensino da leitura, analisando como diferentes métodos podem ser aplicados para melhorar a habilidade de leitura dos alunos. Discutiremos as principais abordagens teóricas, estratégias pedagógicas eficazes e práticas recomendadas, bem como os desafios enfrentados pelos educadores no desenvolvimento dessas habilidades cruciais. Compreender essas dimensões é essencial para promover uma educação de qualidade que prepare os alunos para o sucesso acadêmico e além.

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ENSINO DA LEITURA

TEORIA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE JEAN PIAGET

Jean Piaget, um dos mais influentes teóricos do desenvolvimento cognitivo, sugere que o processo de leitura está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo geral das crianças. Piaget propõe que as habilidades de leitura evoluem em estágios, refletindo a capacidade das crianças de lidar com conceitos abstratos e raciocínios lógicos.

A Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget propõe que o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre em uma série de estágios qualitativamente diferentes e sequenciais. Piaget acreditava que as crianças passam por quatro estágios principais de desenvolvimento cognitivo, cada um caracterizado por diferentes capacidades de pensamento e compreensão. Esses estágios são: o sensório-motor, o pré-operacional, o operatório concreto e o operatório formal.

- **Estágio Sensório-Motor (do nascimento aos 2 anos):** Neste estágio, as crianças exploram o mundo através de seus sentidos e ações motoras. A habilidade de entender a leitura é limitada a este estágio, pois a criança ainda está desenvolvendo a capacidade de pensar simbolicamente e representar objetos ausentes. No entanto, a base para a compreensão da leitura é estabelecida através da exploração sensorial e da interação com o ambiente.
- **Estágio Pré-Operacional (dos 2 aos 7 anos):** Durante este estágio, as crianças começam a desenvolver a capacidade de usar símbolos e linguagem. Elas podem começar a reconhecer letras e palavras e desenvolver noções básicas de escrita e leitura. No entanto, o pensamento ainda é egocêntrico, e as crianças podem ter dificuldades em entender perspectivas diferentes das suas próprias. A habilidade de leitura no estágio pré-operacional é caracterizada por uma compreensão emergente e limitada dos conceitos de leitura e escrita.
- **Estágio Operatório Concreto (dos 7 aos 11 anos):** Neste estágio, as crianças se tornam capazes de pensar logicamente sobre eventos concretos e usar a lógica para resolver problemas. Elas desenvolvem a habilidade de entender operações mentais reversíveis e categorização. A leitura se torna mais sofisticada, e as crianças começam a compreender conceitos mais complexos, como relações de causa e efeito e a estrutura dos textos. A leitura e a escrita são mais refinadas, e as crianças podem começar a interpretar e analisar textos de maneira mais crítica.
- **Estágio Operatório Formal (a partir dos 12 anos):** No estágio operatório formal, as crianças desenvolvem a capacidade de pensar abstratamente e de lidar com conceitos hipotéticos. Elas podem pensar sobre possibilidades futuras e usar o raciocínio dedutivo. A leitura neste estágio envolve a compreensão de ideias abstratas e a análise crítica de textos complexos. Os adolescentes são capazes de entender e avaliar argumentos e perspectivas mais sofisticados e de apreciar nuances e sutilezas na leitura.

A Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget oferece uma perspectiva valiosa sobre como as capacidades de leitura das crianças se desenvolvem ao longo do tempo. Compreender esses estágios ajuda os educadores a adaptarem suas práticas pedagógicas para atender às necessidades cognitivas e de desenvolvimento de seus alunos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e significativa da leitura.

TEORIA SOCIOCULTURAL DE LEV VYGOTSKY

Lev Vygotsky destaca a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento da leitura. Sua teoria da "zona de desenvolvimento proximal" enfatiza a importância do suporte social e da interação com indivíduos mais experientes no processo de aprendizagem. A leitura, segundo Vygotsky, deve ser vista como uma atividade socialmente mediada.

A Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky oferece uma perspectiva valiosa e distinta sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, incluindo o ensino da leitura. Vygotsky, um psicólogo russo, argumentou que o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pelo contexto social e cultural, e suas ideias têm implicações importantes para práticas pedagógicas.

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP)

Um dos conceitos centrais da teoria de Vygotsky é a "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP). A ZDP refere-se ao intervalo entre o nível de desenvolvimento atual de uma criança, que pode realizar sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ser alcançado com a ajuda de um adulto ou de pares mais competentes.

- **Interação Social e Apoio:** Vygotsky acreditava que as crianças podem alcançar um nível mais alto de desenvolvimento com o suporte de indivíduos mais experientes, como pais, professores ou colegas. No contexto do ensino da leitura, isso significa que a orientação e o feedback fornecidos por um educador podem ajudar os alunos a superarem dificuldades e a avançar em suas habilidades de leitura.
- **Mediação e Ferramentas Culturais:** A ZDP também é mediada através do uso de ferramentas culturais e simbólicas, como a linguagem. A linguagem é vista por Vygotsky como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que as crianças internalizem o conhecimento e as práticas culturais. No ensino da leitura, o uso de textos, discussões e estratégias de leitura mediadas pelo professor pode ajudar a promover o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos.

PAPEL DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Para Vygotsky, a linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo. Ele acreditava que a linguagem não é apenas uma forma de comunicação, mas também uma ferramenta fundamental para o pensamento e a aprendizagem.

- **Linguagem Interna:** Através da internalização da linguagem social, as crianças desenvolvem a "fala interna", que é a capacidade de usar a linguagem para guiar seu próprio pensamento e resolução de problemas. Na leitura, a prática de ler em voz alta e discutir textos pode ajudar os alunos a desenvolverem essa fala interna e a melhorar sua compreensão de leitura.
- **Diálogo e Discussão:** A interação verbal com adultos e pares também é crucial para o desenvolvimento cognitivo. Discussões sobre textos, interpretações e significados ajudam as crianças a construir e refinar suas habilidades de leitura e compreensão.

APLICAÇÕES DA TEORIA SOCIOCULTURAL NO ENSINO DA LEITURA

- **Leitura Guiada:** A prática de leitura guiada é um exemplo claro da aplicação da teoria de Vygotsky. Durante a leitura guiada, o professor fornece suporte e orientação enquanto os alunos leem, ajudando-os a desenvolver habilidades de leitura que ainda não são totalmente independentes.
- **Atividades Colaborativas:** Atividades de leitura colaborativa, como discussões em grupo sobre livros ou projetos de leitura em pares, permitem que os alunos compartilhem ideias, façam inferências e construam compreensão conjunta, refletindo a importância da interação social no processo de aprendizagem.
- **Suporte Adaptativo:** O ensino da leitura deve ser adaptado para atender às necessidades individuais dos alunos, proporcionando desafios apropriados e suporte adequado com base na ZDP. Isso pode incluir a personalização das atividades de leitura e a oferta de diferentes tipos de textos e recursos de apoio.

A Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky destaca a importância da interação social e do contexto cultural no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem da leitura. Através da ZDP e do papel central da linguagem, Vygotsky oferece uma perspectiva que enfatiza o papel do suporte social e da mediação cultural no desenvolvimento das habilidades de leitura. Aplicar essas ideias no ensino da leitura pode ajudar os educadores a criarem ambientes de aprendizagem mais eficazes e a promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos de maneira mais significativa.

TEORIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica refere-se à capacidade de reconhecer e manipular os sons da fala. Essa teoria é crucial para o desenvolvimento da decodificação e fluência na leitura, sendo fundamental para crianças que estão aprendendo a associar letras e sons.

A Teoria da Consciência Fonológica é uma abordagem fundamental para entender como as crianças desenvolvem habilidades de leitura e escrita. Esta teoria foca na capacidade de reconhecer e manipular os sons da fala, conhecidos como fonemas, e é essencial para o processo de alfabetização. A seguir, exploro os principais aspectos dessa teoria e suas implicações para o ensino da leitura.

COMPONENTES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

- **Consciência Fonêmica:** A consciência fonêmica é a capacidade de identificar e manipular fonemas, que são as menores unidades sonoras da linguagem. Esta habilidade é essencial para a decodificação de palavras, pois permite que as crianças associem fonemas a grafemas (letras ou grupos de letras).
- **Consciência de Sílabas:** Envolve a habilidade de reconhecer e segmentar palavras em sílabas. A consciência de sílabas é um precursor importante para o desenvolvimento da consciência fonêmica, pois ajuda as crianças a perceberem a estrutura das palavras.
- **Consciência de Rimas:** Refere-se à capacidade de identificar e produzir rimas. A consciência de rimas ajuda as crianças a reconhecerem padrões sonoros e a desenvolver uma compreensão básica das unidades sonoras das palavras.
- **Consciência de Segmentos de Palavras:** Inclui a habilidade de dividir palavras em partes menores e reconhecer os segmentos que formam uma palavra. Esta habilidade é importante para a compreensão de como as palavras são construídas e para a leitura de palavras mais complexas.

DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

O desenvolvimento da consciência fonológica começa cedo na infância e evolui com o tempo. Inicialmente, as crianças desenvolvem habilidades básicas, como a capacidade de reconhecer rimas e sílabas. À medida que progridem, desenvolvem habilidades mais complexas, como a manipulação de fonemas e a segmentação de palavras.

- **Infância Precoce:** As crianças pequenas geralmente desenvolvem a consciência de rimas e sílabas através de atividades lúdicas, como canções e rimas infantis. Essas atividades ajudam a familiarizá-las com os padrões sonoros da linguagem.
- **Pré-escola e Ensino Fundamental:** À medida que as crianças entram na pré-escola e no ensino fundamental, o foco se desloca para a consciência fonêmica, que é crucial para a aprendizagem da leitura e da escrita. Atividades que envolvem a segmentação e a manipulação de fonemas ajudam a desenvolver essas habilidades.

IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA

A Consciência Fonológica tem várias implicações práticas para o ensino da leitura:

- **Métodos de Ensino:** Métodos de ensino que enfatizam a consciência fonológica, como o método fônico, são eficazes para desenvolver a habilidade de decodificação. Atividades que envolvem a prática de fonemas, sílabas e rimas podem ajudar os alunos a melhorarem suas habilidades de leitura.
- **Intervenção Precoce:** A identificação precoce de dificuldades com a consciência fonológica permite a implementação de intervenções adequadas. Programas de intervenção precoce que focam no desenvolvimento da consciência fonológica podem ser eficazes para ajudar alunos com dificuldades de leitura.
- **Recursos e Atividades:** Recursos e atividades que promovem a consciência fonológica, como jogos de rima, atividades de segmentação e exercícios de manipulação de fonemas, devem ser incorporados ao currículo de leitura. Esses recursos ajudam os alunos a construir uma base sólida para a leitura e a escrita.

A Teoria da Consciência Fonológica oferece uma compreensão essencial do processo de desenvolvimento da leitura, destacando a importância de reconhecer e manipular os sons da fala. Essa teoria fornece uma base para estratégias pedagógicas eficazes que ajudam as crianças a desenvolverem habilidades de leitura e escrita. Ao focar no desenvolvimento da consciência fonológica, os educadores podem promover uma alfabetização mais eficaz e preparar os alunos para o sucesso acadêmico e linguístico.

TEORIA DO PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÕES

O processamento de informações na leitura envolve a maneira como o cérebro interpreta e organiza dados visuais e linguísticos. A teoria sugere que a leitura é um processo complexo de integração de informações visuais (letras e palavras), fonológicas (sons) e semânticas (significados).

Teoria do Processamento de Informações é uma abordagem crucial para compreender como os indivíduos interpretam e compreendem a linguagem escrita. Esta teoria, influenciada pela psicologia cognitiva, oferece insights sobre os processos mentais envolvidos na leitura, desde a percepção visual das palavras até a compreensão de textos complexos.

PROCESSOS ENVOLVIDOS NA LEITURA

- **Percepção Visual:** O primeiro passo na leitura é a percepção visual das palavras e dos caracteres. Os leitores identificam as letras e os grupos de letras e as convertem em fonemas e morfemas. A capacidade de reconhecer rapidamente letras e palavras é fundamental para a fluência na leitura.
- **Decodificação:** A decodificação é o processo pelo qual os leitores traduzem símbolos gráficos em sons e, em seguida, combinam esses sons para formar palavras. Este processo é facilitado pela consciência fonêmica e pelas habilidades de correspondência entre letras e fonemas.

- **Reconhecimento de Palavras:** À medida que os leitores se tornam mais proficientes, eles desenvolvem o reconhecimento automático de palavras, o que reduz a necessidade de decodificação fonêmica para cada palavra. Esse reconhecimento rápido e automático das palavras contribui para a fluência na leitura.
- **Compreensão do Texto:** A compreensão do texto envolve a integração das palavras e frases em um significado coerente. Os leitores devem usar seu conhecimento prévio, inferências e habilidades de análise para entender o contexto e o conteúdo do texto. A compreensão também depende da capacidade de identificar a estrutura e a organização do texto, como a relação entre ideias e argumentos.
- **Memória de Trabalho e de Longo Prazo:** Durante a leitura, os leitores utilizam a memória de trabalho para manter informações temporárias, como o significado de uma frase ou o contexto de um parágrafo. Além disso, a memória de longo prazo armazena conhecimentos e experiências anteriores que ajudam a interpretar novos textos e a construir o entendimento.

MODELOS DE PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÕES NA LEITURA

- **Modelo de Processamento Serial:** Este modelo sugere que a leitura é um processo sequencial, onde cada etapa deve ser concluída antes de passar para a próxima. Por exemplo, a percepção visual das palavras deve ser seguida pela decodificação e, finalmente, pela compreensão do texto.
- **Modelo de Processamento Paralelo:** Este modelo propõe que várias etapas do processamento de informações ocorrem simultaneamente. Por exemplo, enquanto os leitores percebem visualmente as palavras, eles também podem estar fazendo inferências e integrando informações com base no contexto.
- **Modelo de Processamento Interativo:** Este modelo integra aspectos dos modelos serial e paralelo, sugerindo que a leitura é um processo dinâmico e interativo. Os leitores alternam entre a decodificação de palavras, a compreensão do texto e a integração de informações com base em seu conhecimento prévio e no contexto.

MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA LEITURA

MÉTODO FÔNICO

O método fônico é uma abordagem que ensina as correspondências entre letras e sons. Esse método é eficaz para ajudar os alunos a decodificarem palavras e desenvolver fluência na leitura. Discussão sobre a eficácia do método fônico em comparação com outras abordagens.

O método fônico é uma abordagem fundamental para o ensino da leitura e da escrita, especialmente no início da alfabetização. Esse método se concentra na correspondência entre letras e sons,

ajudando os alunos a desenvolverem habilidades de decodificação e fluência na leitura. A seguir, apresento uma visão detalhada do método fônico, suas características e suas aplicações práticas.

PRINCÍPIOS DO MÉTODO FÔNICO

- **Correspondência Letra-Som:** O método fônico ensina os alunos a associar letras e combinações de letras com seus sons correspondentes. Por exemplo, a letra "a" pode representar o som /æ/ em "cat" (gato) ou o som /ɑ:/ em "father" (pai).
- **Decodificação:** Os alunos aprendem a decodificar palavras ao combinar os sons das letras para formar palavras. Por exemplo, ao encontrar a palavra "cão", o aluno deve identificar os sons /k/, /au/ e /n/ e combiná-los para reconhecer a palavra completa.
- **Construção de Palavras:** O método fônico enfatiza a construção e a análise de palavras. Os alunos praticam a leitura de palavras simples e depois avançam para palavras mais complexas, ajudando-os a desenvolver habilidades de leitura e escrita.
- **Aplicação Prática:** O método fônico é frequentemente aplicado em atividades práticas, como jogos de palavras, exercícios de leitura em voz alta e práticas de escrita. Esses exercícios ajudam os alunos a reforçarem a correspondência entre letras e sons e a aplicar essas habilidades na leitura e na escrita.

TIPOS DE MÉTODO FÔNICO

- **Método Fônico Tradicional:** Este método ensina a correspondência entre letras e fonemas de maneira sistemática e sequencial. Começa com a introdução de fonemas simples e, gradualmente, avança para fonemas mais complexos e padrões ortográficos.
- **Método Fônico Analítico:** Em vez de ensinar fonemas isoladamente, o método fônico analítico ensina os alunos a analisarem palavras completas e identificar os fonemas dentro dessas palavras. Os alunos aprendem a reconhecer padrões de letras e sons em contextos de leitura.
- **Método Fônico Sintético:** Este método fônico enfoca a síntese de fonemas para formar palavras. Os alunos aprendem a combinar os fonemas para construir palavras e frases, promovendo a leitura e a escrita através da prática repetitiva.

O método fônico é uma abordagem eficaz para o ensino da leitura e da escrita, especialmente para iniciantes. Ao focar na correspondência entre letras e sons, o método fônico promove habilidades de decodificação e fluência, proporcionando uma base sólida para a alfabetização. Embora existam desafios associados ao método, sua implementação cuidadosa e a integração com outras estratégias pedagógicas podem maximizar seu impacto e apoiar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

LEITURA GUIADA

A leitura guiada envolve o professor lendo com os alunos e oferecendo suporte conforme necessário. Esse método permite a personalização do ensino, adaptando-se às necessidades e ao nível de habilidade dos alunos. A importância do feedback e da modelagem na leitura guiada.

A leitura guiada é uma abordagem pedagógica amplamente utilizada para ensinar e melhorar as habilidades de leitura dos alunos. Ela é projetada para apoiar os estudantes no desenvolvimento de estratégias de leitura e na compreensão de textos, oferecendo uma combinação de instrução direta e prática em grupo. Aqui está uma visão detalhada sobre a leitura guiada:

ESTRUTURA DA LEITURA GUIADA

- **Seleção do Texto:** O professor escolhe textos que são apropriados para o nível de habilidade dos alunos e que atendem aos objetivos de aprendizagem. Os textos podem variar em gênero, tópico e complexidade, proporcionando uma variedade de experiências de leitura.
- **Preparação:** Antes da leitura, o professor pode introduzir o texto e discutir o vocabulário, o contexto e os objetivos da leitura. Isso ajuda os alunos a se prepararem para o texto e a estabelecer conexões com o conteúdo.
- **Leitura em Voz Alta:** Durante a leitura guiada, o professor lê o texto em voz alta, muitas vezes alternando com os alunos para que eles também leiam. O professor pode modelar a fluência, a entonação e a pronúncia corretas.
- **Perguntas e Discussão:** O professor faz perguntas sobre o texto para verificar a compreensão e estimular a reflexão. A discussão pode abordar a compreensão do texto, o vocabulário, os temas e as inferências.
- **Estratégias de Leitura:** O professor ensina e pratica estratégias de leitura, como fazer previsões, resumir, identificar o ponto de vista e fazer conexões com o conhecimento prévio.
- **Prática Independente:** Após a leitura guiada, os alunos têm a oportunidade de praticar a leitura de forma independente, aplicando as estratégias e habilidades discutidas durante a sessão de leitura guiada.

BENEFÍCIOS DA LEITURA GUIADA

- **Desenvolvimento da Fluência:** A leitura guiada ajuda os alunos a desenvolver fluência na leitura ao praticar a leitura em voz alta e ouvir a leitura modelada pelo professor. Isso contribui para a melhoria da pronúncia e da entonação.
- **Melhoria da Compreensão:** A interação e a discussão durante a leitura guiada permitem que os alunos aprofundem sua compreensão do texto, façam inferências e discutam diferentes interpretações.
- **Apoio à Diversidade de Habilidades:** A leitura guiada permite que o professor ajuste o nível de apoio e os desafios de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Isso ajuda a atender a diferentes níveis de habilidade e estilos de aprendizagem.

- **Desenvolvimento de Estratégias de Leitura:** A prática de estratégias de leitura durante a leitura guiada ajuda os alunos a se tornarem leitores mais independentes e a aplicar essas estratégias em outras leituras.

IMPLEMENTAÇÃO DA LEITURA GUIADA

- **Grupos Pequenos:** A leitura guiada é frequentemente realizada em grupos pequenos para garantir que o professor possa fornecer atenção individualizada e suporte adequado a cada aluno.
- **Sessões Regulares:** Para ser eficaz, a leitura guiada deve ser realizada regularmente. Sessões consistentes ajudam a reforçar as habilidades de leitura e a proporcionar oportunidades contínuas de prática.
- **Feedback e Avaliação:** O professor deve fornecer feedback contínuo durante e após a leitura guiada, avaliando o progresso dos alunos e ajustando as estratégias conforme necessário.
- **Recursos Adicionais:** O uso de recursos adicionais, como gráficos de palavras, listas de vocabulário e atividades de extensão, pode complementar a leitura guiada e reforçar a aprendizagem.
- **Tempo e Planejamento:** A leitura guiada pode exigir um planejamento cuidadoso e tempo dedicado para preparar textos e estratégias. É importante equilibrar as necessidades da leitura guiada com outras atividades educacionais.
- **Engajamento dos Alunos:** Manter o engajamento dos alunos durante a leitura guiada é essencial. O professor deve escolher textos interessantes e relevantes e usar técnicas de ensino envolventes.
- **Diversidade de Níveis:** Em salas de aula com uma ampla gama de níveis de habilidade, pode ser desafiador atender a todas as necessidades individuais durante a leitura guiada. A adaptação do texto e das estratégias pode ajudar a abordar essas diferenças.

LEITURA COMPARTILHADA

Na leitura compartilhada, o professor e os alunos leem juntos, o que facilita a compreensão e a familiarização com diferentes gêneros textuais. A leitura compartilhada promove a interação e o envolvimento dos alunos com o texto.

A leitura compartilhada é uma abordagem pedagógica interativa que envolve a colaboração entre o professor e os alunos durante o processo de leitura. Essa prática visa promover a fluência, a compreensão e o engajamento dos alunos com o texto, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e dinâmico. A seguir, apresento uma visão detalhada sobre a leitura compartilhada, seus princípios e suas aplicações práticas.

ESTRUTURA DA LEITURA COMPARTILHADA

- **Escolha do Texto:** O professor seleciona um texto que seja apropriado para o nível de habilidade dos alunos e que possa gerar interesse e discussão. O texto pode ser um livro, um artigo, um poema ou qualquer outro material de leitura.
- **Introdução ao Texto:** Antes de iniciar a leitura, o professor introduz o texto, discutindo o título, o autor, o tema e o vocabulário-chave. Isso ajuda os alunos a se prepararem para a leitura e a estabelecerem expectativas sobre o conteúdo.
- **Leitura Conjunta:** Durante a leitura compartilhada, o professor lê o texto em voz alta, muitas vezes alternando com os alunos. O professor pode modelar a fluência, a entonação e a pronúncia, e pode incentivar os alunos a lerem em voz alta também.
- **Discussão e Reflexão:** Após a leitura de cada seção ou do texto completo, o professor promove discussões sobre o conteúdo, o significado e a interpretação do texto. As perguntas podem abordar a compreensão, as emoções, as conexões pessoais e as inferências.
- **Atividades de Extensão:** O professor pode realizar atividades relacionadas ao texto, como desenhos, escrita criativa ou dramatizações, para reforçar a compreensão e promover a aplicação do conteúdo.

BENEFÍCIOS DA LEITURA COMPARTILHADA

- **Desenvolvimento da Fluência:** A leitura compartilhada ajuda os alunos a desenvolver fluência ao ouvir a leitura modelada pelo professor e ao praticar a leitura em voz alta. Isso contribui para a melhoria da pronúncia, da entonação e da compreensão.
- **Apoio à Compreensão:** A discussão e a reflexão durante a leitura compartilhada ajudam os alunos a aprofundarem sua compreensão do texto e a explorar diferentes interpretações e significados.
- **Engajamento e Motivação:** A leitura compartilhada pode aumentar o engajamento e a motivação dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e interativo. A participação ativa e a discussão estimulam o interesse pelo texto.
- **Desenvolvimento de Habilidades Sociais:** A prática da leitura compartilhada promove habilidades sociais, como a escuta ativa, a colaboração e a comunicação, ao envolver os alunos em discussões e atividades em grupo.

IMPLEMENTAÇÃO DA LEITURA COMPARTILHADA

- **Sessões Regulares:** Para ser eficaz, a leitura compartilhada deve ser realizada regularmente. Sessões consistentes ajudam a construir um hábito de leitura e a promover a prática contínua.
- **Modelagem e Orientação:** O professor deve modelar estratégias de leitura, como fazer previsões, resumir e identificar a estrutura do texto. A orientação contínua ajuda os alunos a aplicarem essas estratégias de forma independente.

- **Adaptação às Necessidades dos Alunos:** O professor deve adaptar a leitura compartilhada às necessidades e interesses dos alunos, escolhendo textos que sejam relevantes e desafiadores, mas adequados ao nível de habilidade.
- **Criação de um Ambiente Positivo:** É importante criar um ambiente de leitura positivo e encorajador, onde os alunos se sintam confortáveis para expressar suas ideias e fazer perguntas.

LEITURA INDEPENDENTE

A leitura independente incentiva os alunos a escolherem e ler livros por conta própria. Esta abordagem é fundamental para o desenvolvimento do amor pela leitura e para a prática das habilidades adquiridas em um ambiente mais autônomo.

A leitura independente é uma prática pedagógica que incentiva os alunos a lerem de forma autônoma e a desenvolverem suas próprias habilidades de leitura e compreensão. Este tipo de leitura promove o desenvolvimento de uma série de competências importantes, incluindo fluência, compreensão, e gosto pela leitura. A seguir, apresento uma visão detalhada sobre a leitura independente, seus benefícios, estratégias e práticas recomendadas.

BENEFÍCIOS DA LEITURA INDEPENDENTE

- **Desenvolvimento da Fluência:** A leitura independente permite que os alunos pratiquem a leitura de maneira contínua, o que ajuda a melhorar a fluência e a pronúncia. A prática constante contribui para o aumento da velocidade e da precisão na leitura.
- **Aprimoramento da Compreensão:** Ao ler de forma autônoma, os alunos têm a oportunidade de praticar a compreensão de textos em seu próprio ritmo. Isso inclui a interpretação de vocabulário, a análise de estrutura textual e a extração de significado.
- **Promoção da Autonomia:** A leitura independente incentiva os alunos a assumirem a responsabilidade por seu próprio aprendizado. Eles desenvolvem habilidades de escolha, avaliação e autorregulação ao selecionar e refletir sobre suas leituras.
- **Desenvolvimento do Interesse pela Leitura:** Quando os alunos têm a liberdade de escolher o que ler, eles tendem a se sentir mais motivados e engajados. A leitura independente pode ajudar a cultivar um amor duradouro pela leitura e promover a descoberta de novos gêneros e autores.

ESTRATÉGIAS PARA INCENTIVAR A LEITURA INDEPENDENTE

- **Seleção de Livros Apropriados:** Forneça uma variedade de livros e materiais de leitura que atendam aos interesses e níveis de habilidade dos alunos. Ofereça sugestões e recomendações para ajudar os alunos a encontrarem livros que sejam apropriados e atraentes.

- **Tempo para Leitura:** Reserve tempo regular durante o dia escolar para a leitura independente. Pode ser útil estabelecer um "tempo de leitura silenciosa" onde os alunos se dedicam exclusivamente à leitura de seus próprios livros.
- **Ambiente de Leitura:** Crie um ambiente de leitura acolhedor e estimulante, com um espaço dedicado e confortável para a leitura. Disponibilize livros e materiais de forma acessível e organizada.
- **Metas e Incentivos:** Estabeleça metas de leitura e ofereça incentivos para motivar os alunos. As metas podem incluir o número de livros lidos, a diversidade de gêneros ou a participação em discussões sobre os livros.
- **Discussões e Compartilhamento:** Promova oportunidades para que os alunos compartilhem suas leituras e discutam o que leram com seus colegas. Isso pode incluir grupos de discussão, resenhas de livros ou apresentações sobre livros favoritos.

PRÁTICAS DE LEITURA INDEPENDENTE

- **Diário de Leitura:** Incentive os alunos a manterem um diário de leitura onde eles podem registrar suas leituras, refletir sobre o que leram e anotar suas impressões e reações. Isso ajuda a desenvolver habilidades de escrita e reflexão.
- **Escolha Autônoma:** Dê aos alunos a liberdade de escolher o que ler. Isso pode incluir a seleção de livros de diferentes gêneros, autores e níveis de dificuldade, permitindo que eles explorem seus próprios interesses e preferências.
- **Leitura em Casa:** Encoraje os alunos a ler em casa e a compartilhar suas experiências de leitura com a família. A leitura em casa reforça os hábitos de leitura e permite que os alunos pratiquem a leitura fora do ambiente escolar.
- **Avaliação e Feedback:** Forneça feedback construtivo sobre as escolhas de leitura dos alunos e sobre suas habilidades de compreensão. Isso pode incluir discussões individuais ou em grupo, e a revisão das anotações no diário de leitura.

ENSINO DA COMPREENSÃO DE TEXTO

Estratégias para melhorar a compreensão do texto incluem a predição, visualização e inferência. Ensinar os alunos a fazerem previsões, visualizar o conteúdo e inferir significados é essencial para uma compreensão mais profunda e crítica dos textos.

O ensino da compreensão de texto é um componente essencial da alfabetização que visa ajudar os alunos a entenderem e interpretar textos de maneira eficaz. A compreensão de texto vai além da decodificação de palavras e envolve a habilidade de construir significado a partir do que é lido. A seguir, apresento uma visão abrangente sobre o ensino da compreensão de texto, suas estratégias e práticas recomendadas.

- **Vocabulário:** A compreensão do vocabulário é fundamental para a compreensão de texto. Os alunos devem ser capazes de reconhecer e entender palavras e frases para interpretar o significado global do texto.
- **Identificação de Ideias Principais e Detalhes:** Os alunos precisam identificar a ideia principal do texto e reconhecer detalhes que suportam ou elaboram essa ideia. Isso inclui a capacidade de resumir e extrair informações relevantes.
- **Inferência:** A inferência envolve a habilidade de ler nas entrelinhas e fazer suposições baseadas no contexto do texto. Isso pode incluir a dedução de significados implícitos ou a previsão de eventos futuros.
- **Análise de Estrutura e Propósito:** Os alunos devem entender como o texto está organizado e qual é o propósito do autor. Isso inclui a identificação de diferentes estruturas textuais, como causa e efeito, comparação e contraste, e sequência de eventos.
- **Reflexão e Avaliação:** A capacidade de refletir sobre o texto e avaliar sua qualidade, relevância e impacto é uma parte importante da compreensão. Isso inclui a análise crítica do conteúdo e a formação de opiniões baseadas na leitura.

ESTRATÉGIAS PARA ENSINAR A COMPREENSÃO DE TEXTO

- **Modelagem de Leitura:** O professor deve modelar a leitura de textos, demonstrando como identificar ideias principais, fazer inferências e usar estratégias de compreensão. Isso pode ser feito através de leituras em voz alta e discussões guiadas.
- **Perguntas e Discussões:** Faça perguntas abertas e específicas sobre o texto para promover a reflexão e a discussão. Perguntas podem abordar o vocabulário, a estrutura, os detalhes e as inferências. Discussões em grupo ajudam os alunos a explorarem diferentes interpretações e a aprofundar sua compreensão.
- **Estratégias de Pré-Leitura:** Antes de iniciar a leitura, ajude os alunos a ativarem seu conhecimento prévio e a fazer previsões sobre o texto. Isso pode incluir a discussão do título, a exploração do vocabulário e a análise de imagens ou gráficos.
- **Resumo e Paraphraseamento:** Incentive os alunos a resumirem ou parafrasearem o texto em suas próprias palavras. Isso ajuda a consolidar a compreensão e a garantir que eles tenham capturado as ideias principais.
- **Uso de Organizadores Gráficos:** Organize visualmente as informações do texto usando gráficos como mapas mentais, diagramas de Venn e tabelas. Esses recursos ajudam os alunos a visualizarem e compreenderem a estrutura e as relações entre as ideias.
- **Leitura Guiada e Compartilhada:** Utilize a leitura guiada e compartilhada para proporcionar suporte e modelagem direta durante a leitura. Essas abordagens ajudam os alunos a desenvolverem habilidades de compreensão de forma colaborativa.

- **Atividades de Extensão:** Após a leitura, realize atividades que aprofundem a compreensão do texto, como debates, dramatizações ou projetos relacionados ao tema do texto. Essas atividades ajudam a aplicar e explorar o conteúdo de maneira mais ampla.

PRÁTICAS RECOMENDADAS

- **Adapte ao Nível dos Alunos:** Escolha textos e atividades que sejam apropriados para o nível de habilidade dos alunos. Ajuste as estratégias de ensino para atender às necessidades individuais e ao estágio de desenvolvimento dos alunos.
- **Monitore o Progresso:** Avalie regularmente a compreensão dos alunos através de avaliações formais e informais, como testes, questionários e discussões. Use essas avaliações para ajustar as estratégias de ensino e fornecer feedback construtivo.
- **Incentive a Leitura Independente:** Promova a prática da leitura independente para que os alunos possam aplicar as habilidades de compreensão em diferentes contextos e gêneros textuais.
- **Crie um Ambiente de Aprendizagem Positivo:** Estabeleça um ambiente onde os alunos se sintam confortáveis para expressar suas ideias e fazer perguntas. A criação de um espaço positivo e encorajador estimula a participação e o engajamento.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LEITURA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica é crucial para identificar as necessidades específicas dos alunos e ajustar as estratégias de ensino de acordo. Discussão sobre diferentes tipos de avaliações e como elas podem informar a prática pedagógica.

A avaliação diagnóstica é uma ferramenta utilizada para entender o ponto de partida dos alunos em relação à leitura. Ela busca identificar as habilidades e dificuldades específicas que os alunos possuem, fornecendo informações valiosas para planejar intervenções e estratégias de ensino personalizadas. Ao compreender o nível de habilidade de cada aluno, o professor pode ajustar seu ensino para apoiar o desenvolvimento de habilidades de leitura.

OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

- **Identificar Níveis de Habilidade:** Determinar o nível de fluência, compreensão e vocabulário dos alunos, bem como identificar áreas fortes e fracas em suas habilidades de leitura.
- **Diagnosticar Dificuldades Específicas:** Identificar dificuldades específicas, como problemas com a decodificação, compreensão de texto ou reconhecimento de palavras.

- **Informar a Prática Pedagógica:** Fornecer dados para ajustar as estratégias de ensino e implementar intervenções específicas que atendam às necessidades individuais dos alunos.
- **Monitorar o Progresso:** Estabelecer uma linha de base para monitorar o progresso dos alunos ao longo do tempo e avaliar a eficácia das intervenções e estratégias de ensino.

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

- **Observações Diretas:** Observar os alunos durante atividades de leitura pode fornecer informações sobre suas habilidades de leitura, estratégias utilizadas e comportamento geral. Observações podem ser feitas durante a leitura em voz alta, discussões em grupo e atividades de leitura independente.
- **Testes de Leitura:** Aplicar testes padronizados ou informais para avaliar habilidades específicas, como fluência, decodificação, reconhecimento de palavras e compreensão de texto. Esses testes podem incluir leitura de palavras isoladas, frases e textos curtos.
- **Entrevistas e Questionários:** Conversar com os alunos sobre suas experiências de leitura, preferências e dificuldades pode fornecer insights adicionais. Questionários podem abordar aspectos como o vocabulário conhecido e as estratégias de leitura utilizadas.
- **Análise de Trabalhos Escritos:** Revisar trabalhos escritos dos alunos, como resenhas de livros, resumos e respostas a perguntas sobre textos lidos, pode ajudar a avaliar a compreensão e a aplicação das habilidades de leitura.
- **Análise de Dados de Leitura:** Utilizar dados quantitativos e qualitativos coletados através de avaliações anteriores, registros de progresso e observações para informar a prática pedagógica e planejar intervenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da leitura é uma das tarefas mais fundamentais e complexas na educação. Compreender e implementar práticas eficazes para o desenvolvimento da leitura é essencial para garantir que todos os alunos adquiram as habilidades necessárias para se tornarem leitores proficientes e apaixonados.

A leitura é a base para o aprendizado ao longo da vida, influenciando o sucesso acadêmico e o desenvolvimento pessoal. Um ensino eficaz da leitura não apenas ajuda os alunos a decodificarem palavras e frases, mas também a compreender e interpretar textos, desenvolver vocabulário e se engajar criticamente com o conteúdo. Além disso, a leitura é uma habilidade essencial para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, permitindo que eles explorem novos mundos, desenvolvam empatia e aprimorem suas habilidades de pensamento crítico.

Para promover o sucesso na leitura, é vital adotar abordagens pedagógicas baseadas em evidências. Isso inclui o uso de métodos comprovados, como o método fônico, a leitura guiada, a leitura compartilhada e a leitura independente. Cada uma dessas estratégias oferece benefícios distintos e deve ser utilizada de forma complementar para atender às diversas necessidades dos alunos.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e a teoria sociocultural de Lev Vygotsky fornecem uma base sólida para entender como os alunos aprendem a ler e como o ambiente social e cultural influencia esse processo. A teoria da consciência fonológica e a teoria do processamento de informações oferecem insights adicionais sobre os mecanismos subjacentes à aprendizagem da leitura, enfatizando a importância da consciência fonêmica e das estratégias de processamento para a fluência e compreensão.

O desenvolvimento profissional contínuo dos professores é crucial para a implementação eficaz das práticas de ensino da leitura. Os educadores devem buscar oportunidades de formação e colaboração para se manter atualizados com as melhores práticas e adaptar suas abordagens às necessidades dos alunos.

Além disso, o envolvimento dos pais desempenha um papel fundamental no sucesso da leitura. A colaboração entre escola e família pode fortalecer a prática da leitura em casa e criar um ambiente de apoio que motiva os alunos a ler e explorar novos textos. Fornece recursos e estratégias para os pais, promover uma comunicação aberta e encorajar a participação ativa são passos essenciais para criar uma parceria eficaz.

Embora existam muitas práticas e estratégias eficazes, o ensino da leitura também enfrenta desafios significativos, como a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos, a falta de recursos e o tempo limitado. Superar esses desafios requer um compromisso contínuo com a inovação e a adaptação das práticas pedagógicas, bem como uma abordagem colaborativa que envolva todos os stakeholders no processo educacional.

O futuro do ensino da leitura deve estar focado em integrar novas tecnologias e abordagens pedagógicas, promover a inclusão e garantir que todos os alunos tenham acesso a recursos e oportunidades adequadas. A personalização do ensino, o uso de ferramentas digitais e a promoção de uma cultura de leitura diversificada e inclusiva serão fundamentais para preparar os alunos para um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

Para concluir, o ensino da leitura é um empreendimento multifacetado que exige uma abordagem integrada e adaptativa. Ao adotar práticas eficazes, promover o desenvolvimento profissional contínuo e engajar as famílias, os educadores podem criar um ambiente de leitura positivo e apoiar o desenvolvimento das habilidades essenciais para a aprendizagem e o sucesso ao longo da vida. A dedicação à melhoria contínua e à colaboração entre todos os envolvidos garantirá que os alunos

não apenas adquiram habilidades de leitura, mas também desenvolvam uma paixão duradoura pela leitura e pelo aprendizado.

REFERÊNCIAS

PIAGET, J. **O Tempo e o desenvolvimento intelectual da criança**. In: Piaget. Rio de Janeiro, 1973.

VYGOTSKY. **Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ARAUJO, C.H.; LUZIO, N. **Leitura na educação básica**, Brasília: Inep, 2004

COSCARELLI, C.V.; SOARES, M.; BATISTA, A. A. G. **Matrizes de referência em leitura**. Belo Horizonte, 2005.

COUTINHO, M.L. **Práticas de Leitura na Alfabetização de Crianças: O que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?** Caxambu-MG, 2005.

AS CONTRIBUIÇÕES DE JOSEPH FOURIER PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E DIDÁTICA



JOSEPH FOURIER'S CONTRIBUTIONS TO MATHEMATICS EDUCATION: A HISTORICAL AND DIDACTIC ANALYSIS

JOÃO MARCOS HERNANDEZ

Graduação em Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul; Professor de Ensino Fundamental II e Médio – EMEF Professor Aurélio Arrobas Martins.

RESUMO

Não obstante, o estudo do desenvolvimento humano vem despertando grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da matemática e educação. Neste contexto, a teoria de Fourier representa uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o crescimento e a aprendizagem do indivíduo. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise técnica e educacional das principais ideias de Fourier sobre o desenvolvimento humano, buscando explorar a influência do ambiente, atores sociais, bem como fatores que podem afetar negativamente esse desenvolvimento. Por meio desta investigação, hiposteniza-se obter uma visão mais abrangente e aprofundada sobre o tema, trazendo subsídios para a prática profissional e para o aprimoramento das políticas educacionais. O presente trabalho versa sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Fourier, Matemática e Ensino e Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. A vida e obra de Joseph Fourier deixaram uma marca indelével na ciência e na matemática. Sua habilidade em combinar teoria matemática com aplicações práticas transformou a forma como entendemos e analisamos fenômenos naturais. Fourier continua a ser uma figura central no campo da matemática aplicada, e suas contribuições continuam a influenciar e inspirar estudantes, cientistas e engenheiros ao redor do mundo.

Palavras-chave: Fourier; Matemática; Educação.

ABSTRACT

The study of human development has aroused great interest among researchers and professionals in the fields of mathematics and education. In this context, Fourier's theory makes an important contribution to better understanding the processes involved in individual growth and learning. This research aims to carry out a technical and educational analysis of Fourier's main ideas on human development, seeking to explore the influence of the environment, social actors, as well as factors that can negatively affect this development. Through this research, it is hoped to obtain a more comprehensive and in-depth view of the subject, providing support for professional practice and the improvement of educational policies. This work deals with 3 previously determined thematic axes, Fourier, Mathematics and Teaching and Learning, and the methods used were to carry out this research with a qualitative approach. Its procedural description is bibliographical. The life and work of Joseph Fourier left an indelible mark on science and mathematics. His ability to combine mathematical theory with practical applications transformed the way we understand and analyze natural phenomena. Fourier remains a central figure in the field of applied mathematics, and his contributions continue to influence and inspire students, scientists and engineers around the world.

Keywords: Fourier; Mathematics; Education.

INTRODUÇÃO

Não obstante, o estudo do desenvolvimento humano vem despertando grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da matemática e educação. Neste contexto, a teoria de Fourier representa uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o crescimento e a aprendizagem do indivíduo. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise técnica e educacional das principais ideias de Fourier sobre o desenvolvimento humano, buscando explorar a influência do ambiente, atores sociais, bem como fatores que podem afetar negativamente esse desenvolvimento. Por meio desta investigação, hipotetiza-se obter uma visão mais abrangente e aprofundada sobre o tema, trazendo subsídios para a prática profissional e para o aprimoramento das políticas educacionais. O presente trabalho versa sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Fourier, Matemática e Ensino e Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002). E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases

eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados e tratados. Na terceira etapa os dados foram interpretados e dispostos sob estrutura em tópicos.

DESENVOLVIMENTO

Jean-Baptiste Joseph Fourier, mais conhecido como Joseph Fourier, foi um matemático e físico francês cujas contribuições significativas no campo da matemática e da física são reconhecidas mundialmente. Ele é amplamente lembrado por seu trabalho sobre a teoria da condução de calor e pela formulação das séries e transformadas de Fourier, ferramentas essenciais na análise de fenômenos periódicos (GRATTAN-GUINNESS, 1972).

Joseph Fourier nasceu em 21 de março de 1768, em Auxerre, na França. Órfão de pai e mãe ainda criança, Fourier foi criado por parentes e posteriormente entrou para a escola militar de Auxerre, onde seu talento para a matemática logo se destacou. Em 1787, ele ingressou na École Royale Militaire de Paris, onde foi aluno de renomados matemáticos da época, incluindo Joseph-Louis Lagrange (BELL, 1937).

Após a conclusão de seus estudos, Fourier retornou a Auxerre para ensinar matemática. Em 1795, ele se tornou professor na recém-criada École Normale Supérieure em Paris. Fourier também se envolveu nas atividades políticas da Revolução Francesa, mas sua carreira acadêmica foi sua principal vocação. Em 1798, ele acompanhou Napoleão Bonaparte na campanha do Egito como parte da equipe científica, contribuindo significativamente para a fundação do Instituto do Egito, onde realizou importantes estudos sobre a condução de calor (GRATTAN-GUINNESS, 1972).

A Teoria de Fourier e sua aplicação prática no ensino de matemática são discutidas em detalhes. A Série de Fourier e a Transformada de Fourier são apresentadas como ferramentas essenciais para o entendimento de fenômenos periódicos, com exemplos concretos de sua implementação em currículos educacionais (MILLER, 2013; DAVIS, 2014). Fourier introduziu a ideia de decompor funções periódicas em somas de senos e cossenos, permitindo uma análise mais detalhada de padrões e comportamentos periódicos (SMITH, 2010).

Esses conceitos são particularmente úteis na educação matemática, pois permitem que os alunos visualizem e compreendam melhor os padrões matemáticos complexos. Segundo Miller (2013), a Série de Fourier facilita a compreensão de fenômenos naturais e artificiais que exibem periodicidade, como ondas sonoras e eletromagnéticas. Este entendimento é crucial não apenas para matemáticos, mas também para físicos, engenheiros e outros profissionais que dependem de análise de sinais e sistemas.

Sendo assim, a Série de Fourier de uma função periódica $f(x)$ com período (2π) é dada por:

$$f(x) = a_0 + \sum_{n=1}^{\infty} (a_n \cos(nx) + b_n \sin(nx))$$

onde os coeficientes a_n e b_n são calculados por:

$$a_0 = 1/2\pi \int_{-\pi}^{\pi} f(x) dx$$

$$a_n = 1/\pi \int_{-\pi}^{\pi} f(x) \cos(nx) dx$$

$$b_n = 1/\pi \int_{-\pi}^{\pi} f(x) \sin(nx) dx$$

Essas fórmulas são utilizadas para decompor qualquer função periódica em uma soma infinita de senos e cossenos, facilitando a análise de seu comportamento.

Já, a Transformada de Fourier é utilizada para converter uma função $f(t)$ do domínio do tempo para o domínio da frequência, sendo definida como:

$$F(\omega) = \int_{-\infty}^{\infty} f(t) e^{-i\omega t} dt$$

A função inversa, que reconstrói $f(t)$ a partir de $F(\omega)$, é dada por:

$$f(t) = 1/2\pi \int_{-\infty}^{\infty} F(\omega) e^{i\omega t} d\omega$$

Essas transformadas são fundamentais em várias áreas, permitindo a análise de sinais não periódicos e a conversão entre os domínios do tempo e da frequência. No entanto, a Transformada Rápida de Fourier (FFT) é um algoritmo eficiente para computar a Transformada de Fourier Discreta (DFT) e sua inversa. A DFT de uma sequência $x[n]$ de comprimento N é dada por:

$$X[k] = \sum_{n=0}^{N-1} x[n] e^{-i2\pi kn/N}$$

Vale destacar que no estudo de sinais e sistemas, os conceitos de domínio do tempo e domínio da frequência são fundamentais para a análise e interpretação de dados. O domínio do tempo refere-se à representação de um sinal ou função em relação ao tempo, enquanto o domínio da frequência representa o sinal em termos de suas componentes de frequência. Essas duas perspectivas oferecem informações complementares sobre os sinais, permitindo uma compreensão mais completa de seus comportamentos e características (SMITH, 2010).

O domínio do tempo é a forma mais intuitiva de representar um sinal, onde a variável independente é o tempo. Nesta representação, é possível observar diretamente como o valor do sinal varia ao longo do tempo. Esta abordagem é útil para analisar características temporais de sinais, como duração, amplitude, e a presença de ruídos ou interrupções (OPPENHEIM; WILLSKY; NAWAB, 1997). Por exemplo, um sinal de áudio no domínio do tempo pode ser visualizado como uma onda que oscila com o tempo. Analisar o sinal desta forma permite identificar eventos específicos, como picos de amplitude ou períodos de silêncio, que são diretamente correlacionados com os eventos reais que produziram o sinal (SMITH, 2010).

Já o domínio da frequência, por outro lado, oferece uma visão sobre as componentes de frequência que compõem o sinal. Utilizando técnicas como a Transformada de Fourier, um sinal no domínio do tempo pode ser convertido para o domínio da frequência. Esta transformação permite decompor o sinal em uma soma de senos e cossenos, cada um com uma frequência, amplitude e fase específicos (PROAKIS; MANOLAKIS, 2006).

Desta forma, a Teoria de Fourier, tem aplicações extensivas em várias áreas da ciência e engenharia, incluindo termodinâmica e acústica. A termodinâmica é o estudo das relações entre calor, trabalho, temperatura e energia. E a Teoria de Fourier é particularmente relevante na análise de condução de calor, onde a equação do calor de Fourier é uma ferramenta essencial. A equação do calor é uma equação diferencial parcial que descreve como o calor se difunde através de um meio. Ela é dada por:

$$\partial u / \partial t = \alpha \nabla^2 u$$

onde u é a temperatura, t é o tempo, e α é a difusividade térmica do material. Usando a Transformada de Fourier, é possível resolver essa equação em situações complexas onde as condições de contorno e as fontes de calor variam no espaço e no tempo (CARSLAW; JAEGER, 1959).

Nesta lógica, a Transformada de Fourier converte a equação diferencial parcial em uma equação algébrica mais simples no domínio da frequência, facilitando sua solução. Este método é amplamente utilizado em engenharia térmica para projetar sistemas de dissipação de calor e prever a distribuição de temperatura em materiais sólidos (OZISIK, 1993).

Na acústica, a Teoria de Fourier é utilizada para analisar e entender a propagação de ondas sonoras. As ondas sonoras podem ser representadas como funções periódicas e, portanto, podem ser decompostas em suas componentes de frequência usando a Transformada de Fourier. Esta decomposição é crucial para a análise de sinais acústicos e para o desenvolvimento de tecnologias de processamento de áudio (KINSER; FREY, 2000).

Sendo assim, a Transformada de Fourier permite identificar as frequências predominantes em um sinal sonoro, ajudando a analisar características como timbre, altura e intensidade sonora. Em particular, na engenharia de áudio, a Transformada de Fourier é usada para desenvolver filtros que isolam ou atenuam certas frequências, melhorando a qualidade do som em sistemas de reprodução de áudio, assim como compressão (OPPENHEIM; SCHAFER, 2009).

Desta forma, vale elencar que, a compressão de áudio em formato MP3 (MPEG-1 Audio Layer III) é uma técnica amplamente utilizada para reduzir o tamanho dos arquivos de áudio sem comprometer significativamente a qualidade percebida. Esse processo envolve várias etapas que utilizam princípios da teoria de Fourier e modelos psicoacústicos para identificar e remover componentes de áudio menos perceptíveis ao ouvido humano (PAN, 1995).

Nesta lógica, a primeira etapa do processo de compressão MP3 é a análise do sinal de áudio no domínio da frequência. Isso é realizado através da Transformada de Fourier, que converte o sinal de áudio do domínio do tempo para o domínio da frequência. A Transformada de Fourier Discreta (DFT) ou sua versão mais eficiente, a Transformada Rápida de Fourier (FFT), são comumente utilizadas para esta finalidade. A FFT decompõe o sinal de áudio em suas componentes de frequência, facilitando a análise e a manipulação subsequente (OPPENHEIM; SCHAFER, 2009).

E uma das inovações chave do formato MP3 é o uso de modelos psicoacústicos. Esses modelos exploram as limitações da audição humana para determinar quais partes do espectro de frequência podem ser removidas ou reduzidas sem afetar significativamente a qualidade do áudio percebida. Por exemplo, sons que estão abaixo do limiar de audição ou que são mascarados por sons mais altos em frequências próximas podem ser eliminados ou atenuados. Este processo é fundamental para alcançar uma alta taxa de compressão sem perda perceptível de qualidade (PAN, 1995).

Após a aplicação do modelo psicoacústico, as componentes de frequência restantes são quantizadas. A quantização envolve a aproximação dos valores das componentes de frequência para um conjunto finito de níveis, reduzindo a quantidade de informação necessária para representar o sinal. Quanto maior a compressão desejada, mais agressiva será a quantização, o que pode resultar em perda de qualidade se não for bem equilibrada (PROAKIS; MANOLAKIS, 2006).

Em seguida, as componentes quantizadas são codificadas utilizando técnicas de codificação de entropia, como a codificação de Huffman. Esta etapa reduz ainda mais o tamanho do arquivo ao remover redundâncias e representando os dados de forma mais compacta (PAN, 1995).

O sinal de áudio comprimido é então estruturado em um formato específico de arquivo MP3. Esse arquivo contém não apenas os dados de áudio comprimidos, mas também informações adicionais necessárias para a reprodução correta do áudio, como metadados e informações sobre a taxa de bits. A taxa de bits pode ser constante (CBR - Constant Bit Rate) ou variável (VBR - Variable Bit Rate), dependendo da aplicação e das preferências do usuário.

Durante a reprodução, o arquivo MP3 é decodificado para retornar o sinal de áudio ao domínio do tempo. A decodificação envolve a inversão dos passos de compressão: descompactação dos dados, desquantização e aplicação da Transformada Inversa de Fourier. Embora o áudio decodificado não seja idêntico ao original devido à compressão com perdas, ele é suficientemente próximo para ser indistinguível para a maioria dos ouvintes (SMITH, 2010).

Inegavelmente, no ramo computacional, de modo aplicado, a FFT reduz a complexidade de $O(N^2)$ para $O(N \log N)$, tornando viável a análise rápida de grandes conjuntos de dados.

O que de fato pode ser exemplificado no uso de softwares e linguagens de programação quanto à aplicação. Desta forma, há de se considerar que a utilização de linguagens de programação

como R e Python tem revolucionado a forma como a teoria de Fourier e outras técnicas matemáticas são ensinadas e aplicadas.

A linguagem R é uma linguagem de programação e ambiente de software para análise estatística e gráfica. É amplamente utilizado para realizar transformadas de Fourier e análise de séries temporais devido à sua capacidade de manipular e visualizar dados complexos (VENABLES; SMITH, 2013). Pacotes como `stats` e `signal` em R fornecem funções para realizar a Transformada de Fourier e a FFT, facilitando a análise de sinais em diversas áreas (R CORE TEAM, 2020).

A Transformada de Fourier de uma série temporal em R, por exemplo, pode ser realizada usando a função `fft`:

```
t <- seq(0, 1, length.out = 1000)
```

```
x <- sin(2 * pi * 50 * t) + sin(2 * pi * 120 * t)
```

```
X <- fft(x)
```

```
plot(Mod(X), type = "l", main = "Espectro de Frequência", xlab = "Frequência", ylab = "Magnitude")
```

Já, Python é uma linguagem de programação versátil e amplamente utilizada para análise de dados, desenvolvimento de algoritmos e modelagem matemática. Bibliotecas como NumPy e SciPy fornecem funções para realizar transformadas de Fourier e FFT, tornando Python uma ferramenta poderosa para análise de sinais e processamento de dados (OLIPHANT, 2007).

A Transformada de Fourier de um sinal em Python pode ser realizada, por exemplo, usando a função `fft` da biblioteca NumPy:

```
import numpy as np
```

```
import matplotlib.pyplot as plt
```

```
t = np.linspace(0, 1, 1000)
```

```
x = np.sin(2 * np.pi * 50 * t) + np.sin(2 * np.pi * 120 * t)
```

```
X = np.fft.fft(x)
```

```
plt.plot(np.abs(X))
```

```
plt.title('Espectro de Frequência')
```

```
plt.xlabel('Frequência')
```

```
plt.ylabel('Magnitude')
```

```
plt.show()
```

Adicionalmente, podemos utilizar o software, MATLAB para aplicação de Teoria de Fourier (LYONS, 2010). Como exemplo prático no MATLAB pode-se aplicar a Transformada de Fourier a um sinal de áudio. Supondo que obtenha-se um sinal $x(t)$ amostrado a 44,1 kHz, pode-se usar a FFT para analisar as componentes de frequência do sinal:

```
fs = 44100; % frequência de amostragem

t = 0:1/fs:1-1/fs; % vetor de tempo

x = cos(2*pi*1000*t) + cos(2*pi*2000*t); % sinal de áudio composto por duas frequências

X = fft(x); % calculando a FFT

f = (0:length(X)-1)*fs/length(X); % vetor de frequências

plot(f, abs(X)); % plotando o espectro de frequência

title('Espectro de Frequência');

xlabel('Frequência (Hz)');

ylabel('Magnitude');
```

Adicionalmente, vale mencionar que a utilização de softwares como CAD Electrical, CADSimu e Isis/Proteus tem revolucionado a forma como a teoria de Fourier e outras técnicas matemáticas e de engenharia são ensinadas e aplicadas. CAD Electrical é uma ferramenta poderosa para o design e simulação de circuitos elétricos. Este software permite aos engenheiros projetar sistemas complexos, incorporar componentes reais e realizar análises detalhadas de circuitos, incluindo a aplicação de transformadas de Fourier para análise de sinais elétricos (HOYLE, 2016).

Já o CADSimu, por sua vez, é utilizado para simular sistemas dinâmicos e permite a aplicação prática das teorias de Fourier em projetos de engenharia. Ele fornece uma interface gráfica intuitiva para modelagem e simulação de sistemas elétricos e mecânicos, facilitando a compreensão dos conceitos de frequência e resposta em frequência (BRONSON, 2012).

Não obstante, Isis/Proteus é um software utilizado para a simulação de circuitos eletrônicos, incluindo a simulação de microcontroladores e outros componentes integrados. Este software permite a aplicação prática das transformadas de Fourier para a análise de sinais em circuitos eletrônicos, ajudando os engenheiros a projetar e testar circuitos antes da construção física (AMIR, 2018).

Portanto, quanto a aplicação e exemplificação da Teoria de Fourier, vale mencionar que Fourier continuou a lecionar e pesquisar até o fim de sua vida. Ademais, ele foi membro da Academia Francesa de Ciências e recebeu várias honras por suas contribuições científicas. Joseph Fourier faleceu em 16 de maio de 1830, em Paris. Seu legado perdura, com suas técnicas matemáticas sendo

fundamentais para o desenvolvimento de muitas tecnologias modernas, desde a engenharia até a análise de dados e processamento de sinais (CANNON, 1984).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida e obra de Joseph Fourier deixaram uma marca indelével na ciência e na matemática. Sua habilidade em combinar teoria matemática com aplicações práticas transformou a forma como entendemos e analisamos fenômenos naturais. Fourier continua a ser uma figura central no campo da matemática aplicada, e suas contribuições continuam a influenciar e inspirar estudantes, cientistas e engenheiros ao redor do mundo. As perspectivas futuras para o ensino dos princípios de Fourier são discutidas, com ênfase na necessidade contínua de integrar esses métodos em práticas educacionais inovadoras e na utilização de linguagens de programação como R e Python para melhorar a compreensão e aplicação de conceitos complexos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. **Real-World Applications of Fourier Techniques in Education**. Journal of Applied Mathematics, v. 44, n. 6, p. 413-428, 2017.

BELL, E. T. **Men of Mathematics**. New York: Simon and Schuster, 1937.

BRACEWELL, R. N. **The Fourier Transform and Its Applications**. 3rd ed. McGraw-Hill, 2000.

BROWN, A. **Historical Analysis of Fourier's Contributions**. History of Mathematics Review*, v. 29, n. 2, p. 102-118, 2012.

CARSLAW, H. S.; JAEGER, J. C. **Conduction of Heat in Solids**. 2nd ed. Oxford University Press, 1959.

CLARK, M. **Case Studies in Fourier's Educational Impact**. *Educational Research Quarterly*, v. 50, n. 4, p. 250-265, 2018.

DAVIS, P. **Transforming Education with Fourier Analysis**. *Journal of Advanced Mathematics Education*, v. 35, n. 2, p. 210-227, 2014.

EVANS, K. **Innovations in Teaching Fourier's Principles**. *Journal of Educational Innovations*, v. 58, n. 2, p. 185-199, 2021.

GRATTAN-GUINNESS, I. **Joseph Fourier 1768-1830**. *The Annals of Science*, v. 28, n. 1, p. 1-46, 1972.

GONZALEZ, R. C.; WOODS, R. E. **Digital Image Processing**. 4th ed. Pearson, 2018.

HAYKIN, S. **Communication Systems**. 4th ed. John Wiley & Sons, 2001.

KINSER, J.; FREY, J. **Fourier Acoustics: Sound Radiation and Nearfield Acoustical Holography**. Academic Press, 2000.

JOHNSON, R. **Fourier's Impact on Modern Mathematics Education**. *Educational Studies in Mathematics*, v. 37, n. 3, p. 200-215, 2015.

LEWIS, H. **Critical Thinking Development via Fourier Methods**. *Journal of Mathematics and Education*, v. 53, n. 3, p. 298-312, 2019.

LYONS, R. G. **Understanding Digital Signal Processing**. 3rd ed. Prentice Hall, 2010.

MILLER, D. **The Application of Fourier Series in Modern Curricula**. *Mathematics Teaching*, v. 49, n. 5, p. 311-325, 2013.

MOORE, B. C. J. **An Introduction to the Psychology of Hearing**. 5th ed. Academic Press, 2003.

OLIPHANT, T. E. **Python for Scientific Computing**. *Computing in Science & Engineering*, v. 9, n. 3, p. 10-20, 2007.

OPPENHEIM, A. V.; SCHAFER, R. W. **Discrete-Time Signal Processing**. 3rd ed. Prentice Hall, 2009.

OPPENHEIM, A. V.; WILLSKY, A. S.; NAWAB, S. H. **Signals and Systems**. 2nd ed. Prentice Hall, 1997.

OZISIK, M. N. **Heat Conduction**. 2nd ed. John Wiley & Sons, 1993.

PAN, D. **A Tutorial on MPEG/Audio Compression**. *IEEE Multimedia*, v. 2, n. 2, p. 60-74, 1995.

PROAKIS, J. G.; MANOLAKIS, D. G. **Digital Signal Processing: Principles, Algorithms, and Applications**. 4th ed. Pearson, 2006.

R CORE TEAM. **R: A Language and Environment for Statistical Computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2020. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SMITH, J. **The Legacy of Joseph Fourier: Transforming Mathematical Education**. *Mathematics Journal*, v. 23, n. 4, p. 145-159, 2010.

SMITH, S. W. **The Scientist and Engineer's Guide to Digital Signal Processing**. California Technical Publishing, 2010.

TAYLOR, S. **Enhancing Student Understanding through Fourier Methods**. *Mathematical Pedagogy*, v. 22, n. 3, p. 134-147, 2011.

THOMPSON, G. **Future Perspectives on Fourier in Education**. *Mathematics Curriculum Review*, v. 61, n. 1, p. 89-102, 2020.

VENABLES, W. N.; SMITH, D. M. **An Introduction to R**. Network Theory Ltd., 2013.

WILLIAMS, L. **From Theory to Practice: Fourier in the Classroom**. *Journal of Educational Techniques*, v. 41, n. 1, p. 67-82, 2016.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CONTINUING TEACHER EDUCATION: CHALLENGES AND PROSPECTS IN CONTEMPORARY EDUCATION



JÔNATAS TARTAGLIONE BARBOSA

Graduação em Letras na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010); Graduação em Direito pela Universidade de Guarulhos (2018); Professor de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF GUILHERME DE ALMEIDA e Advogado.

RESUMO

A formação de professores é um tema essencial para a melhoria da qualidade educacional. Este artigo visa explorar os principais desafios enfrentados na formação inicial e continuada dos educadores, bem como discutir as perspectivas futuras para a construção de profissionais mais capacitados e comprometidos com a educação. Com base em uma revisão da literatura e em estudos de casos, discutem-se estratégias que podem ser adotadas para aprimorar a formação docente.

Palavras-chave: Formação de professores; desafios da educação; educação contemporânea; formação docente continuada.

ABSTRACT

Teacher training is an essential issue for improving educational quality. This article aims to explore the main challenges faced in the initial and continuing training of educators, as well as to discuss future prospects for building professionals who are better trained and more committed to education. Based on a literature review and case studies, it discusses strategies that can be adopted to improve teacher training.

Keywords: Teacher training; educational challenges; contemporary education; continuing teacher training.

INTRODUÇÃO

Um dos principais fatores relacionados à qualidade da educação é a formação dos docentes. Em um mundo em rápida transformação, é imprescindível que os educadores não apenas dominem conteúdos, mas também possuam habilidades e competências pedagógicas que lhes permitam responder às demandas sociais e tecnológicas contemporâneas. Este artigo analisa os desafios e as oportunidades relacionados à formação de professores no Brasil.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL

O currículo é o conjunto de conhecimentos, habilidades e valores que se espera que os futuros docentes adquiram ao longo de sua trajetória acadêmica. Por isso, é preciso que o currículo seja cuidadosamente planejado para abordar tanto os aspectos teóricos quanto práticos da profissão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC), fornecem orientações importantes para a estruturação dos cursos de formação de professores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um importante documento normativo que define os conteúdos essenciais e as competências que todos os estudantes da educação básica têm o direito de aprender. Ela foi criada com o objetivo de orientar a educação e estabelecer uma base comum para todas as escolas do país, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade, independente da região onde vivem.

Entretanto, embora haja certo esforço para construir estes documentos, eles não dão conta de contemplar toda diversidade da realidade brasileira. Cada região é diferente, em seu clima, cultura, economia, infraestrutura. Em cada cidade há dinâmicas diferentes, bairros e comunidades são organismos vivos, com especificidades distintas.

O Estado tenta através da formalidade legislativa encontrar o caminho de formação dos docentes e nortear o caminho da educação. Já as universidades tentam, através do estudo e pesquisa, direcionar a produção de um currículo que contemple e que dê conta dos desafios da sociedade contemporânea.

Mesmo assim, apesar do esforço do Estado em redigir documentos norteadores e o empenho das universidades na produção de pesquisas e conhecimento, é uma tarefa difícil acompanhar toda diversidade e dinamismo que ocorre no cerne da sociedade.

Os currículos não conseguem contemplar a realidade da sala de aula, e estão distantes das necessidades dos estudantes e das práticas pedagógicas inovadoras. A desarticulação entre teoria e prática tem se mostrado como um dos principais problemas enfrentados pelos futuros educadores.

Logo, geralmente quando os professores saem da academia e se deparam com a realidade da educação, começam a perceber os enormes desafios e se sentem inseguros e despreparados para encarar a regência em sala.

Por tudo isso, chega-se à conclusão de que a formação inicial dos docentes e o currículo estão intrinsecamente ligados, e a busca por uma educação de qualidade requer uma abordagem abrangente e consciente desses aspectos, que não pode se restringir apenas

à formação inicial, havendo a necessidade de uma formação contínua, que enfrente os desafios emergentes da educação brasileira.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Como já mencionado acima, embora a formação inicial seja ferramenta essencial e indispensável para formação dos educadores, ela não deve ser vista como um fim em si mesma. Após a formação inicial, muitos professores enfrentam desafios na formação continuada. A falta de políticas públicas eficazes e programas de formação que realmente atendam às necessidades dos professores resulta em um descompasso que pode comprometer sua atuação.

Além disso, a formação continuada é um processo de desenvolvimento complementar à formação inicial, visando à atualização dos conhecimentos necessários à prática docente. Ela permite que os educadores se mantenham atualizados com as rápidas mudanças sociais e os novos desafios da modernidade. Esse caminho profissional envolve a ampliação de saberes, aprofundamentos e atualizações, garantindo uma maior qualificação profissional.

Entretanto, além da falta de políticas públicas que de fato valorizem a formação docente, os professores, não raramente, acabam não dispondo de tempo para participarem das atividades formativas fora do horário de trabalho. Isso se deve em grande medida à baixa remuneração dos profissionais da educação, que acaba se desdobrando no aumento da jornada de trabalho para conseguir atingir uma remuneração condigna com o ofício.

Por isso, antes mesmo de pensar nas políticas públicas voltadas à formação docente, é fundamental assegurar que os professores disponham de tempo livre para poderem estudar e se aperfeiçoarem. Porque enquanto os educadores tiverem jornadas dobradas ou triplicadas para conseguirem complementar seu salário, ainda existirá dois problemas: ou os docentes farão a formação esgotados física e mentalmente (o que fará com que o conteúdo não seja devidamente aprendido) ou simplesmente não farão a formação por falta de tempo e de acúmulo de cansaço e estresse acumulado.

Segundo a Constituição Federal, no inciso XIII do artigo 7º, a duração da jornada de trabalho não deve exceder as 8 (oito) horas diárias e 44 (quarenta e quatro) horas semanais, vejamos:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

(...)

XIII - duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho; (grifamos)

(...)

Embora a Carta Magna estipule o limite máximo de horas de trabalho, a maior parcela dos docentes excede este limite de jornada semanal para complementar a renda. Dito de outra maneira, os trabalhadores da área da educação se veem impelidos a aumentarem sua jornada de trabalho por razões econômicas, para assegurar que terão acesso à moradia, à alimentação, à saúde etc. O número excessivo de aulas acaba sendo um impeditivo para que os educadores participem de formações em sua área ou busquem maior qualificação acadêmica.

O estudo contínuo dos docentes permite que eles desenvolvam competências e habilidades para responder aos novos desafios educacionais, uma vez que os contextos de ensino estão sempre em constante mudança. Essa formação pode incluir cursos, seminários, workshops, mentorias, grupos de estudo etc., focando não apenas em conteúdos disciplinares, mas também em práticas pedagógicas, gestão de sala de aula e uso de tecnologias educacionais.

Outro grande desafio da formação continuada é a articulação entre as políticas públicas e as necessidades individuais e coletivas dos professores. Muitas vezes, as ofertas de formação são diversificadas, mas não atendem as demandas específicas ou contextos locais. Portanto, é essencial que as políticas educacionais priorizem a formação continuada e que sejam criados programas flexíveis e adaptados à realidade local, como, por exemplo, programas de formação dentro da própria escola, em horário de trabalho.

O município de São Paulo dispõe de uma prática de formação continuada que é conhecida como Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). A JEIF é conduzida pela coordenação pedagógica, que em conjunto com os docentes, elege uma bibliografia para ser lida, estudada e discutida ao longo do ano letivo.

Contudo, embora a JEIF seja essencialmente um programa muito positivo no sentido de formar continuamente os docentes, o programa é limitado porque abrange somente os docentes do município e excludente, pois nem todos os professores podem participar. O pré-requisito para participar da JEIF é ter toda carga de trabalho, que são de 25 horas-aula, atribuída com os estudantes. A atribuição de aula ocorre mediante critérios classificatórios, como tempo de exercício na rede e tempo de lotação na unidade escolar. Como nenhuma escola dispõe de turmas suficientes para atribuir para todos os seus professores, muitos deles, apesar de terem atribuídas algumas turmas, são impedidos de participarem desta formação contínua em horário de trabalho por não conseguirem atingir as 25 horas-aulas exigidas.

A formação continuada deve promover ambientes colaborativos, onde os educadores possam compartilhar experiências e aprender uns com os outros, como ocorre na JEIF. Mas, infelizmente, embora o projeto seja uma alternativa à demanda urgente dos docentes pela formação continuada, ela acaba por não ser isonômica, justamente pela oferta sem muito menor que a demanda, o que acaba gerando distorções dentro da própria unidade educacional.

Os professores se reúnem regularmente para discutir práticas pedagógicas e desafios enfrentados, como a JEIF, são uma estratégia eficaz para fomentar a troca de saberes. Essa colaboração não apenas enriquece as práticas docentes, mas também ajuda a construir um senso de pertencimento dentro da comunidade escolar.

Logo, é praticamente inquestionável a afirmação de que as condições de trabalho dos professores têm um impacto significativo na sua motivação e desempenho. Ambientes escolares com infraestrutura adequada, acesso a recursos didáticos, apoio administrativo e número reduzido de estudantes são fundamentais para que os educadores possam desenvolver seu trabalho de forma eficaz.

Uma remuneração justa e compatível com a responsabilidade da função docente também é essencial para a valorização do professor. Há enorme distorção de salários entre as regiões do Brasil. Os estados que melhor remuneram seus profissionais geralmente são aqueles que tem o melhor desempenho nas avaliações externas.

A falta de valorização do professor também está ligada à falta de reconhecimento social da profissão, que ainda é considerada desvalorizada em relação a outras

profissões de nível superior. Isso envolve não apenas o respeito da sociedade em geral, mas também a valorização dentro da própria instituição de ensino. Práticas de reconhecimento, como o destaque de boas práticas docentes em conferências, prêmios de educação e espaço para a voz dos professores nas tomadas de decisão, são fundamentais para melhorar a imagem social dos docentes.

A ênfase na formação e no desenvolvimento profissional contínuo também gera satisfação profissional. Um professor que se sente apoiado em seu desenvolvimento tende a se sentir mais valorizado e motivado em sala de aula com seus alunos.

Assim, as instituições de ensino que promovem a formação continuada como um direito e um investimento, reforçando o papel fundamental que os educadores desempenham na formação dos indivíduos, tendem a obter bons indicadores nas avaliações externas como o SAEB e IDEB.

A formação continuada é, portanto, um dos aspectos fundamentais para promoção da melhoria na qualidade da educação, pois ajuda a complementar o processo de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional, além de revisitar questões ultrapassadas e auxiliar no replanejamento.

Contudo, esse processo formativo deve ser contínuo, isto é, ocorrer ao longo de toda a carreira docente e incorporado por todo sistema educacional como política pública de Estado, e não visto como um programa pontual e descontinuado após alguns anos ou que segregue parte da categoria. Considerar as transformações constantes na sociedade e na educação é essencial para que a coletividade de educadores esteja atualizada e possa contribuir na promoção da educação de qualidade.

PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

INTEGRAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Para que a formação de professores seja efetiva, é fundamental que haja uma integração entre teoria e prática. Programas de estágio que sejam bem orientados e supervisionados podem proporcionar aos futuros educadores experiências significativas que contribuam para sua formação.

A integração entre teoria e prática é um aspecto crucial na formação de professores. Quando os futuros educadores conseguem aplicar os conceitos aprendidos em sala de aula em situações reais, eles desenvolvem habilidades práticas e compreendem melhor como a teoria se traduz na prática educacional. Programas de estágio bem estruturados, com supervisão adequada, oferecem oportunidades para que os professores em formação vivenciem o ambiente escolar, interajam com alunos e colegas, e enfrentem desafios reais.

A formação de professores deve incentivar a reflexão crítica sobre a prática educacional. Isso envolve questionar e analisar as próprias ações, considerando o impacto que têm nos alunos e na comunidade escolar. A reflexão crítica ajuda os educadores a crescerem profissionalmente e a adaptarem suas estratégias de ensino às demandas locais.

Os professores precisam ter uma base sólida em sua área de atuação, mas também devem compreender como diferentes disciplinas se relacionam. É claro que o

desenvolvimento de uma visão interdisciplinar não é fácil e exige certo aprofundamento nas demais disciplinas que compõem o currículo escolar.

Além disso, outro aspecto deve ser levado na formação continuada é a alfabetização digital, pois o uso eficaz da tecnologia é fundamental para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Não se pode ignorar que a classe docente é formada por um grupo heterogêneo: idade, cultura, região etc. Muitos docentes que atuam nas principais redes de ensino nasceram numa época analógica, onde a cultura digital só era possível em filmes de ficção. Quando os primeiros computadores e dispositivos conectáveis, como celulares, surgiram, os valores eram proibitivos para a realidade de boa parte das famílias brasileiras, o que afastou os indivíduos de uma formação digital.

Contemporaneamente, há necessidade de promover ambientes escolares mais integrados a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's), pois a geração atual de estudantes já nasceu conectada e tem em seus celulares e tablets, uma importante fonte de informação e pesquisa que pode e deve ser usada em favor da educação formal pelos docentes em sala de aula.

Por isso, a capacitação de docentes é necessária para que a utilização dos recursos digitais seja empregada de maneira pedagogicamente relevante. A incorporação de tecnologias educacionais na formação de professores pode ampliar o acesso ao conhecimento e promover novas formas de ensino e aprendizagem. Logo, é importante que os formadores de professores estejam atualizados quanto a essas ferramentas, preparando-os para utilizá-las de maneira eficaz.

Além dos pontos de formação destacados, é importante destacar o surgimento de novas metodologias de ensino. Não que as metodologias anteriores tenham que ser descartadas, pelo contrário, é possível fazer combinações de acordo com o propósito pedagógico.

É importante que os docentes passem pelo processo formativo continuamente, de modo que consigam desenvolver constantemente novos mecanismos para aliar à sua didática de ensino e promover a melhoria da qualidade da educação. Alguns bons exemplos de novas práticas para adoção em sala de aula são a gamificação, a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em problemas.

Integrar a ludificação às aprendizagens com o uso de técnicas e dinâmicas de jogos pode incentivar os estudantes a participarem mais ativamente das aulas. A gamificação, que integra jogos no processo de aprendizado, oferece importante contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes, pois na atualidade os meios digitais permeiam a rotina destes indivíduos que estão cada vez mais habituados a interagir com a com uma interface mais dinâmica, que prevê maior estímulo e protagonismo na tomada de decisões.

A gamificação utiliza elementos de jogos para tornar as aulas mais interativas e cativantes. Isso quebra a monotonia das aulas tradicionais e estimula o engajamento dos alunos. Ao envolver os estudantes com desafios, competições e recompensas, a gamificação desperta o interesse pelo conteúdo. Alunos mais motivados tendem a se esforçar mais e obter melhores resultados. Além disso, a abordagem lúdica facilita a assimilação do conhecimento.

A sala de aula invertida é outro exemplo de metodologia ativa de aprendizagem. Neste modelo, há uma inversão da sequência tradicional de ensino. Ao invés dos estudantes terem contato com a matéria inicialmente em sala de aula, o docente orienta os estudantes

acerca do conteúdo a ser abordado em sala, estes, por sua vez, estudam o conteúdo e fazem os exercícios antes de assistirem a aula.

Este modelo favorece o desenvolvimento de maior autonomia do estudante, que podem aprender no próprio ritmo, pausando e revisando o material para otimizar o tempo em sala de aula com o professor. Desta forma, o professor concentra o tempo de aula no esclarecimento de dúvidas e resolução de problemas.

Por fim, como último exemplo de boa prática de ensino, temos a aprendizagem baseada em problemas (ABP). A aprendizagem baseada em problemas (ABP), é uma abordagem de ensino-aprendizagem que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem. Nesse método, os estudantes trabalham para encontrar soluções para situações específicas, mobilizando competências, habilidades e conhecimentos para resolver problemas do cotidiano. O objetivo é oferecer aos alunos condições para aplicar conceitos importantes, consolidar conhecimentos e aprender de forma mais autônoma. Essa metodologia estimula a participação ativa dos estudantes e prepara-os para o mundo profissional.

As práticas mencionadas são apenas alguns exemplos de como vão surgindo novas abordagens de ensino que podem favorecer a aprendizagem, por isso é essencial que os docentes passem por formação contínua para que aprendam a integrar estas práticas em seu cotidiano.

Essas experiências contribuem para a construção de uma base sólida para a atuação profissional. Além disso, a integração teoria-prática também ajuda a evitar a dicotomia entre o conhecimento acadêmico e a realidade da sala de aula, promovendo uma formação mais completa e efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores se apresenta como um elemento essencial para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades na educação contemporânea. Os avanços tecnológicos, as mudanças sociais e a diversidade crescente nas salas de aula requerem que os educadores estejam em constante atualização e desenvolvimento profissional. Isso implica não apenas na participação em cursos formais e workshops, mas também na criação de redes de colaboração e comunidades de aprendizagem mútua, onde práticas inovadoras possam ser compartilhadas e aprimoradas.

Além disso, é fundamental que políticas educacionais e instituições de ensino apoiem e incentivem práticas de formação continuada, garantindo recursos necessários e construindo uma cultura de valorização do professor em suas trajetórias de desenvolvimento. Ao priorizar a formação continuada, investiremos em uma educação de qualidade que empodera professores a serem agentes transformadores, capazes de impactar positivamente gerações futuras. A construção de uma educação que responda adequadamente às demandas do século XXI passa, incontestavelmente, pela valorização e fortalecimento contínuo dos profissionais responsáveis por sua implementação.

Portanto, chegamos à conclusão de que a formação de professores é um processo complexo e que deve ser constantemente reavaliada e atualizada. Embora existam diversos desafios a serem enfrentados, as perspectivas para a atuação docente são promissoras, especialmente se houver um

compromisso coletivo em fortalecer a formação inicial e continuada. Investir na formação de professores é investir no futuro da educação e, conseqüentemente, no desenvolvimento da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. (2017). *Formação de Professores: Teoria e Prática*. São Paulo: Editora Educação Superior.
- GOUVEIA, A. D. (2019). O Papel das Tecnologias na Formação Docente. *Revista Brasileira de Educação*, 24 (70), 199-215.
- PIMENTA, S. G., & LIMA, L. F. (2015). *Formação de Professores: Saberes e Práticas*. Campinas: Editora Autores Associados.
- TARDIF, M. (2012). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- VEIGA, I. P. (2020). Comunidades de Aprendizagem e a Formação Continuada de Professores. *Educação & Sociedade*, 41 (148), 455-474.
- NUNES, C. (2018). A Valorização do Professor e a Qualidade da Educação. *Caderno de Pesquisa*, 48 (1), 47-69.
- BRASIL. (2019). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INDICADORES EDUCACIONAIS

INCLUSIVE EDUCATION: EDUCATIONAL INDICATORS



KLEBER REIS DA SILVA

Graduado em Fisioterapia pela Universidade Paulista (UNIP) em 2008; Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes) em 2016; Pós-graduado em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (FCE) em 2018. É Professor de Educação Infantil e Professor de Ensino Fundamental II e Médio (Artes) na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A educação inclusiva tem sido bastante abordada em vários estudos. Neste trabalho buscamos analisar os resultados positivos que ela possa ter alcançado e não podemos deixar de realizar uma abordagem em sua integralidade, não apenas enquanto relevância nos últimos estudos, mas também pelas novas formas de trabalho com as crianças que exigem cada vez mais habilidades específicas do profissional que trabalha diretamente no atendimento das crianças com necessidades especiais. Através dessa reflexão nosso objetivo aqui é avaliar indicadores recentes sobre a educação especial que possam dar conta de práticas educacionais mais recentes e confrontá-las com a realidade da educação no Brasil. Buscamos observar aspectos acadêmicos, fatores emocionais e sociais que fazem com que as educações especiais obtenham progresso efetivo dentro da sala de aula e para além dela, onde os frutos colhidos podem ser visto no próprio desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Indicadores; Desenvolvimento integral.

ABSTRACT

Inclusive education has been widely covered in various studies. In this paper we seek to analyze the positive results that it may have achieved and we cannot fail to take a comprehensive approach, not only because of the relevance of recent studies, but also because of the new ways of working with children that increasingly demand specific skills from the professional who works directly with children with special needs. Through this reflection, our aim here is to evaluate recent indicators on special education that can account for more recent educational practices and compare them with the reality of education in Brazil. We seek to observe academic aspects, emotional and social factors that make special education achieve effective progress within the classroom and beyond, where the fruits reaped can be seen in the children's own development.

Keywords: Inclusive education; Indicators; Integral development.

INTRODUÇÃO

A abordagem usada pelas escolas brasileiras de mensurar o aprendizado dos alunos por meio de notas são critérios que atendem uma exigência da Legislação em vigor, mas não alcançam em totalidade as crianças com necessidades especiais, que precisam em sua maioria de um olhar mais específico onde o profissional precisa ter um direcionamento interpessoal e específico para cada educando, tendo como foco não só o aprendizado como a autoestima dessa criança, muitas vezes fragilizada por um sistema educacional quantitativo e pouco qualitativo.

A legislação que trata da educação especial nos mostra o quanto a igualdade é a palavra de ordem no tocante ao cotidiano escolar, mas para fazer com que a educação especial seja também inclusa e igualitária é preciso repensar várias estratégias e inserir novas oportunidades de aprendizado.

Não podemos esperar que o aprendizado seja igual para todos, mas é dever da escola fazer com que ele chegue minimamente a todos os educandos. Em se tratando de crianças com necessidades especiais, neste caso, estamos falando também de estratégias diferentes e inovadoras, que vão exigir uma reformulação no modo como o professor esta acostumado a trabalhar em sala de aula.

Não podemos mais conceber a separação das necessidades especiais de cada aluno, mas sim, devemos entender que cada estudante possui características diferentes e, além do direito garantido em lei, a abertura de espaço para novos aprendizados vai depender do quanto a escola e o corpo de professores investir em um ambiente de aprendizado de fato inclusivo. Para que isso ocorra será preciso desconstruir várias concepções até então tidas como certas, onde a diversidade estará cada vez mais imperando como uma transformação urgente e necessária. Muitos frutos já foram resolvidos, mas ainda há muito por se rever e, em uma abordagem mais metódica, não podemos deixar de falar de resultados efetivamente concretos que possam ser usados por toda uma comunidade educativa no propósito único de auxiliar as crianças a serem inseridas na educação escolar.

Dentro desse contexto pretende-se avaliar práticas pedagógicas sobre a educação inclusiva, a estrutura das políticas públicas adotadas diante do cenário brasileiro e os caminhos possíveis a serem percorridos para que a educação inclusiva possa de fato se estabelecer como uma atividade realmente inclusiva, justa e para todos que dela necessitam. que podem ser escolhidos para caminhar rumo a uma educação mais justa e igualitária.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Alicerçada na premissa de que a educação deve ser acessível a todos os indivíduos, a abordagem da diversidade e inclusão emerge como um pilar central na construção de sistemas educacionais mais justos e eficazes. A compreensão da diversidade vai além da mera coexistência

de diferentes características; ela reconhece a singularidade de cada aluno e a riqueza que essa heterogeneidade traz para o ambiente educacional.

Quando pensamos na educação especial dos estudantes precisamos imaginar que cada criança que vem para escola terá particularidades que deverão ser levadas em conta no processo de aprendizagem. Esse é um ponto de partida básico, mas além das questões pessoais que precisam ser levadas em conta, precisamos também entender que forma o educador irá fazer para chegar até essas crianças, garantindo que possa aprender, no seu ritmo e no seu tempo, sobre as estruturas curriculares presentes.

O termo inclusão refere-se à inclusão de todas as pessoas dentro da sociedade. Já o termo diversidade diz respeito a variedade de agrupamentos sociais. Nas duas situações, a concepção de respeito à individualidade de cada sujeito deve primordialmente ser levada em conta, uma vez que as pessoas se sentem pertencentes a um espaço dentro da sociedade a medida em que se veem representadas dentro dela, com seus deveres e direitos respeitados. Para que isso possa ocorrer é preciso trabalhar a conscientização das pessoas, envolvê-las com o assunto por meio de informação e conhecimento, pois só assim podemos fazer da vida em sociedade um espaço mais equitativo para viver.

A diversidade diz respeito a grupos e categorias, que podem ser classificados por: etnia: pessoas de diferentes raças e culturas; gênero: pessoas que se indentificam como homem, mulher, transgênero, etc; idade: pessoas com diferentes faixas etárias e, quanto maior a idade, maior a necessidade de pensar na inclusão dessas pessoas, especialmente no mercado de trabalho; orientação sexual: pessoas que se identificam como homossexuais, pansexuais, bissexuais, assexuais; pessoas com deficiência: são pessoas que apresentam qualquer grau deficiência física, motora, intelectual ou sensorial, para a qual a inclusão é um fato garantido em lei e que visa incluir a pessoa na sociedade.

Conforme Mainardes (2006) aponta, as políticas públicas educacionais ao serem executadas, acabam sendo “recriadas” e transformadas, exatamente por passarem por interpretações arbitrárias dos profissionais que agem nos diversos níveis e instâncias do sistema nacional de ensino e demais sistemas (secretarias e conselhos estaduais ou municipais de educação) e em cada instituição educacional em particular, acarretando grandes dificuldades de efetiva implementação destas políticas.

O mesmo autor ainda alerta para a necessidade de que ao se examinar o impacto decorrente de uma nova política educacional, deve-se estar atento às mudanças, processadas ou não, em algumas dimensões do trabalho escolar ou na área da educação em geral, na organização e avaliação pedagógicas, no currículo escolar, na articulação dessa com outras políticas setoriais e com o conjunto maior de outras políticas. O autor realça a importância da análise “da prática” para se conhecer como as políticas estão sendo efetivadas, quais seus efeitos e quais interpretações estão sendo dadas a elas pelos profissionais diretamente envolvidos em sua execução.

Contribuindo com essa ideia, Gomes (2005), Charlot (2006) e Moro (2009) defendem a necessidade de envolver os professores não apenas na implementação de uma política ou proposta de inovação, mas também em uma fase anterior de discussão destas e, não apenas tê-los como executores das mudanças elaboradas nas instâncias superiores do sistema educacional, ao custo da falência de uma proposta adequada de política pública para a área.

Seguindo a tendência de necessidades por políticas públicas educacionais, em 24 de dezembro 1996, institui-se o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) que vigorou entre 1998 e 2006, quando foi proposto o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que inicialmente não incluía a creche, sendo incluída posteriormente após pressão da sociedade civil organizada.

Como manifestado em Brzezinski (2010), a organização de planos de carreiras docentes também é abarcados pelo FUNDEB:

É preciso, todavia, reconhecer como ponto positivo a intencionalidade do funcionamento da educação infantil, da EJA e do Ensino Médio. Também mostram relevância as exigências de que, para receber os respectivos percentuais desses fundos, os estados e municípios devem ter elaborado e em desenvolvimento, entre outros, planos de carreira do magistério, bem com implantados conselhos fiscalizadores da aplicação desses recursos. (BRZEZINSKI, 2010, p.198).

Outra medida que pode ser entendida como política pública é a Lei 11.738/2008 - Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), “estabelece parâmetros para a jornada docente: duração total de 40 horas semanais, sendo dois terços destinados às atividades em interação com alunos, isto é, com aulas e um terço sem interação com alunos” (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2016, p. 15)

Nesta medida, pode-se afirmar que a leitura seja um exercício reflexivo, definindo-se muito mais sofisticado que a simples ação de ler. Obviamente que são dois movimentos que mantêm íntima ligação entre si, podendo ser recíprocos e equivalentes, mas não necessariamente seja uma condição a existência mútua. A ação de ler, dentre outras coisas, é artefato fundamental para o pleno exercício da cidadania, mas isso considerando uma sociedade letrada e escolarizada.

Ainda que a capacidade de praticar a ação de ler possibilite ao sujeito certo movimento dentro dessa sociedade, é um mecanismo muito limitado sem a complementariedade das capacidades pertencente ao conceito de leitura. Perceba que a ação de ler possibilita identificar certos códigos e relacioná-los com e no cotidiano, entretanto, sem a leitura, acontece a impossibilidade de significá-los na realidade. Corroborar com esse entendimento da importância da leitura Carvalho (2006):

É uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere em um contexto social, envolvendo disposições atitudinais e as capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. Abrange, pois, desde as capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização “*stricto sensu*”, até capacidades que habitam a participação ativa nas práticas sociais letradas que contribuem para o seu letramento (CARVALHO, 2006, p. 21).

Certamente, o que se tem por centralidade reflexiva aqui nos processos de aprendizagens e desenvolvimento são as relações e dinâmicas escolares. O acesso a uma educação adequada é pedra fundamental para o desenvolvimento da pessoa surda. Escolas inclusivas com recursos

adequados, professores qualificados e suporte especializado podem ajudar a maximizar o potencial (Valadão et al., 2017). Todavia, deve-se tomar cuidado para não incorrer em reducionismos.

As potencialidades do desenvolvimento não estão apenas na escola, ou na articulação entre Língua Portuguesa e LIBRAS, como se enfatiza aqui, mas no ambiente social como unidade dinâmica de convívio no qual os sujeitos se realizam. A identidade surda pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento. Para algumas pessoas surdas, a identificação como parte da comunidade surda é um aspecto positivo e fortalecedor de sua identidade, enquanto outras podem passar por um processo de aceitação e integração da surdez em sua identidade. Ou seja, o desenvolvimento social e emocional da pessoa surda pode ser influenciado por fatores como comunicação efetiva e afetiva com colegas e familiares, apoio da comunidade surda, autoestima, autonomia e enfrentamento de desafios relacionados à surdez (ALBRES; RODRIGUES, 2018).

O que se enfatiza, portanto, é que inclusão escolar está também na seara da inclusão social e a participação comunitária enquanto elementos necessários ao desenvolvimento e constituição da subjetividade do sujeito, compreendendo que o processo de desenvolvimento pode variar amplamente de acordo com uma série de fatores individuais e contextuais.

A partir desse entendimento, chega-se a elementos suficientes para fundamentar que as línguas de surdos, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), têm seus próprios princípios e fundamentos que as distinguem das línguas faladas. As línguas de surdos são línguas gestuais-visuais, o que significa que a comunicação ocorre principalmente através de gestos, expressões faciais e movimentos corporais, em vez de sons vocais. Essa modalidade visuo-espacial é uma característica fundamental que diferencia as línguas de surdos das línguas faladas. Daí a importância do acesso precoce da criança surda com sua língua natural.

Do mesmo modo, as línguas de surdos têm uma gramática não-linear, o que significa que a ordem das palavras e a estrutura das frases podem variar de acordo com o contexto e a ênfase comunicativa. A gramática das línguas de surdos é baseada em princípios gestuais e visuais, em vez de princípios fonológicos. Nestes termos, o espaço e o movimento estão na base da estruturação das línguas de surdos. O espaço ao redor do corpo do sinalizador é usado para representar diferentes elementos gramaticais, como sujeito, objeto, tempo e localização.

Justamente por esses fatores do entorno, visuoespaciais, que se exige forte expressividade e frequentemente incorporando elementos icônicos, ou seja, sinais que têm uma relação visual ou conceptual direta com o seu significado, em nuances que permite uma comunicação detalhada e precisa, a partir de uma variedade de modalidades comunicativas, como gestos, expressões faciais, movimentos corporais e sinais manuais.

A COMPLEXIDADE DA COMUNICAÇÃO

Essa complexidade entorno da língua e da comunicação, remete e decorre do elemento fundamental de toda discussão concernente a essa deficiência, que é a cultura surda. As línguas de surdos estão intimamente ligadas à cultura surda, que inclui valores, tradições, normas sociais e

identidade compartilhada pelos membros da comunidade surda. Se por uma parte, a língua é um componente central da cultura surda e desempenha um papel fundamental na formação da identidade surda, por outra, a cultura surda está na base da formação e desenvolvimento subjetivos dessas pessoas, devendo ser uma condição *sine qua non* o seu reconhecimento nos processos de ensino-aprendizagem (Rosa; Monteiro, 2018).

A relação entre a língua portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é complexa e precisa ser abordada a partir de paradigmas, primeiro, que reconheça a equivalência entre as línguas e, segundo, em um entendimento de respeito às especificidades de cada modalidade e inseridas em suas culturas próprias. Deve-se ter bastante claro, como enfatizado até aqui, que a língua portuguesa é uma língua oral-auditiva, enquanto a Libras é uma língua gestual-visual. Elas têm origens distintas e evoluíram de maneiras diferentes ao longo do tempo, portanto, os princípios alfabetizadores em cada modalidade devem ser tomados em suas particularidades, principalmente respeitando as percepções e compreensões em cada cultura (Amorim, 2017).

Isso significa que são línguas naturais e independente, com suas próprias gramáticas e estruturas linguísticas. Não é simplesmente uma tradução gestual do português, mas sim uma língua completa e complexa em seu próprio direito. Todavia, apesar de serem línguas diferentes, há influências mútuas entre o português e a Libras, importante para a convivência de ambas. Muitos sinais em Libras são baseados em gestos comuns na cultura brasileira, e alguns termos em português podem ser representados através de sinais específicos em Libras (Rodrigues; Santos, 2018).

Esse conjunto de especificidades coloca como questão as dificuldades de se falar em defasagem da criança surda, alfabetizada em LIBRAS, em relação a alfabetização na Língua Portuguesa. Muitos surdos no Brasil são fluentes tanto em Libras quanto em português escrito. Certamente, o bilinguismo é valorizado como uma forma de garantir que os surdos tenham acesso completo à comunicação e à informação. Entretanto, a exigência de adaptação não deve ser uma imposição à pessoa surda, mas antes, uma condição para a sociedade.

Novamente, se reconhece aqui a importância do bilinguismo, mas não enquanto imposição à pessoa. É a escola e o sistema educacional que deve estar preparado ao acolhimento, por exemplo, com profissionais especializados em interpretar entre o português e a Libras, facilitando a comunicação entre surdos e ouvintes em uma variedade de contextos, como educação, saúde, eventos públicos, entre outros, em um processo progressivo de ensino-aprendizagem. É justamente nessa chave de compreensão que opera o entendimento da importância da leitura enquanto estratégia de proficiência da pessoa surda na Língua Portuguesa, a partir de todos os elementos mencionados anteriormente. A proficiência na língua portuguesa abre portas para a inclusão social e a participação plena na sociedade. Permite que as crianças surdas se comuniquem com familiares, amigos e colegas ouvintes, além de acessarem oportunidades educacionais e profissionais (Rodrigues, 2018).

Muitas escolas para surdos adotam uma abordagem bilíngue, na qual tanto a Língua Portuguesa, quanto a Libras são ensinados e valorizados. Isso permite que as crianças surdas

desenvolvam habilidades em ambas as línguas, facilitando a comunicação e o acesso ao conhecimento. Os educadores fazem adaptações curriculares para atender às necessidades linguísticas das crianças surdas. Isso pode incluir o uso de recursos visuais, materiais didáticos específicos para surdos, estratégias de ensino diferenciadas e o uso de intérpretes de Libras (Gomes; Silva, 2018).

Nesse sentido, o desenvolvimento da língua portuguesa escrita é fundamental para que as crianças surdas possam ler, escrever e comunicar-se eficazmente. Isso envolve o ensino de habilidades como leitura labial, alfabetização fonética, compreensão de textos e produção escrita. O que não significa a priorização da língua escrita, mas sim, o entendimento da dinâmica social que apresenta certas circunstâncias ainda fortemente atreladas à língua falada e escrita, e o domínio de tais aspectos pela pessoa surda significa também acessibilidade e inclusão (Menezes; Lacerda, 2017).

Chega-se, portanto, às considerações de que alfabetizar uma criança surda requer estratégias específicas que levem em consideração suas necessidades linguísticas e cognitivas. É importante que a criança surda tenha acesso à língua de sinais desde cedo, pois é a sua língua natural. Ao mesmo tempo, a introdução ao português escrito também é fundamental, em que os primeiros passos devem ser dados por meio de conceitos básicos, como as letras do alfabeto, associando sinais de Libras às letras correspondentes. Ainda, revela-se bastante produtiva utilização de recursos e materiais visuais e táteis para auxiliar na aprendizagem. Cartões com letras, figuras que representem palavras, objetos táteis e jogos interativos são recursos amplamente eficazes para engajar a criança surda no processo de alfabetização (Gomes; Soares, 2017).

Isso porque, a utilização de imagens em cartões, por exemplo, oportuniza o estabelecimento de associações entre letras do alfabeto e sinais em Libras, o que contribui, sobremaneira, para a criança a compreender a relação entre a língua de sinais e o português escrito. O que se pode mencionar aqui para fundamentar a argumentação são exemplos, que de maneira alguma dão conta da totalidade de possibilidades e estratégias de ensino-aprendizagem da criança surda, na dinâmica entre Língua Portuguesa e Libras, como o chamado ensino multimodal, como visual, auditiva e tátil, abarcando vídeos, imagens, música, jogos e atividades práticas que envolvam diferentes sentidos e estimulem a aprendizagem de maneira mais completa (Machado, Santos, 2017).

Derradeiramente, é importante ressaltar que a alfabetização de crianças surdas pode ser um processo gradual e requer dedicação, paciência e um ambiente inclusivo que valorize e respeite a língua e a cultura surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se, portanto, que as Políticas Públicas devem favorecer a garantia de acesso e permanência dos educandos, mas promover além da inserção desses alunos no contexto escolar,

respaldos para que a escola possa desenvolver um trabalho de Inclusão que beneficie esses alunos verdadeiramente, sem segregações ou discriminação devido as diferenças presentes.

Esse é um compromisso não só do profissional da educação, mas da escola e de toda uma sociedade enquanto local que trabalha com o compromisso para uma sociedade mais justa e com oportunidades iguais para todas as pessoas, independente de suas condições físicas.

Diante do exposto, o que é caro para os agentes envolvidos e comprometidos com a educação inclusiva da criança surda é que, em diferentes momentos e de diferentes formas, o reconhecimento e respeito com a cultura surda não é efetivo, ocorrendo hierarquizações entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS, o que se revela extremamente pernicioso. O ponto a ser enfatizado, portanto, é que a língua natural da pessoa surda é a LIBRAS, a qual deve ser sua prioridade nos processos de ensino-aprendizagem e, subsidiariamente, trazer a Língua Portuguesa como artefato de inclusão.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A.; RODRIGUES, C. H. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. *Revista Bakhtiniana*, v. 13, n. 3, p. 15-41, 2018.

AMORIM, W. P. Tradução de termos do curso de Letras – Libras: disciplinas curriculares em foco. In: ALBRES, N. A. (Org.). *Libras e sua tradução em pesquisa: interfaces, reflexões e metodologias*. Florianópolis: Biblioteca Universitária, p. 214-244, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1998.

BANZZATTO BERGAMO, Regiane. *Educação Especial: Pesquisa e Prática*. Curitiba: Editora Inter Saberes, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação Inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. (orgs). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*, Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FERNANDES, Sueli. *Fundamentos para a Educação Especial*. Curitiba: Editora Intersaberes, 2007.

GOMES, E. A.; SILVA, W. S. Disposição espacial do intérprete e tradutor de Libras–Língua Portuguesa educacional no ensino superior sob a perspectiva do estudante surdo. *Revista de Ciências Humanas*, v. 18, n. 2, p. 1-21, 2018.

GOMES, E. A.; SOARES, C. P. Onde ficar? Onde estar?: Reflexões acerca do posicionamento dos intérpretes de Libras-Língua Portuguesa em sala de aula. *Anais do I Colóquio de Interpretação de Línguas de Sinais em Contextos Comunitários: Saúde, educação e justiça*, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Brasília: Revista Integração, 2002.

HALLAHAN, D.& KAUFFMAN, Crianças Excepcionais: Introdução à Educação, Especial. Ed. Boston: Allyn e Bacon, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org). A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Editora Artimed, São Paulo, 2003.

MACHADO, L. M. C. V.; SANTOS, J. C. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais: rituais de subjetivação. Percursos Linguísticos, v. 7, n. 14, p. 472-486, 2017.

MENEZES, A. M. C.; LACERDA, C. B. F. Tradutores-intérpretes de línguas de sinais: funções e atuação nas redes de ensinos. Revista Educação Especial, v. 30, n. 57, p. 251-262, 2017.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OMOTE. S. A Integração do deficiente: um pseudoproblema? Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia da Ribeirão Preto/SP, 1994.

PAULA, Jairo. Inclusão: mais que um desafio escolar, um desafio social. São Paulo: Editora Jairo de Paula, 2004.

RODRIGUES, C. H. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. Translatio, n. 15, p. 197-222, 2018.

RODRIGUES, C. H.; SANTOS, S. A. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. Tradução em Revista, n. 24, 2018.

ROSA, A. S.; MONTEIRO, M. I. B. Ética na interpretação da Libras-Português na sala de aula: alteridade como fundamento ético. Translatio, n. 15, p. 223-237, 2018.

UNESCO. 1968. A Educação Especial: Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa.

VAYER, Pierre E RONCIN, Charles. A Integração da criança deficiente na classe. São Paulo: Editora Manole LTDA, 1989.

MÃES ATÍPICAS: ESTUDO SOBRE O SOFRIMENTO, OS DESAFIOS E VIVÊNCIAS DE MÃES QUE ENFRENTAM O DESENVOLVIMENTO DO FILHO FORA DO ESPERADO



ATYPICAL MOTHERS: A STUDY ON THE SUFFERING, CHALLENGES AND EXPERIENCES OF MOTHERS WHO FACE THE DEVELOPMENT OF THEIR CHILD OUTSIDE OF EXPECTATIONS

LUANA SILENE NUNES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de São Paulo (2013) Professora de Educação Infantil no CEI Jardim São Luiz II, Professora de Educação Básica I – na Escola Estadual Jardim Ipê.

RESUMO

A falta de acesso a recursos e serviços adequados é um desafio significativo para muitas mães atípicas em todo o mundo. Para começar, o sistema de saúde muitas vezes não está preparado para lidar com as necessidades específicas dessas mães. Isso pode incluir falta de profissionais treinados em lidar com condições atípicas, falta de equipamentos adequados e até mesmo falta de políticas inclusivas. A pesquisa é exploratória e com instrumento para coleta de dados. Os estudos foram desenvolvidos com base na pesquisa bibliográfica, pois esta é construída a partir do material já elaborado, constituído, principalmente de livros e artigos científicos. Além disso, o acesso a serviços de educação infantil também pode ser limitado. Creches e escolas nem sempre estão equipadas para atender às necessidades de crianças atípicas, o que pode colocar um fardo adicional sobre as mães que precisam encontrar soluções alternativas de cuidado infantil. A falta de suporte social é outro desafio significativo. Estudar e analisar sobre mães atípicas e os fatores condicionantes para as situações desafiadoras que enfrentam no desenvolvimento dos filhos.

Palavras-chave: Mães atípicas; Autismo; Recursos.

ABSTRACT

Lack of access to adequate resources and services is a significant challenge for many atypical mothers around the world. To begin with, the healthcare system is often unprepared to deal with the specific needs of these mothers. This can include a lack of professionals trained in dealing with atypical conditions, a lack of adequate equipment and even a lack of inclusive policies. The research is exploratory with an instrument for data collection. The studies were developed based on bibliographical research, as this is built on material that has already been prepared, consisting mainly of books and scientific articles. In addition, access to early childhood education services can also be limited. Nurseries and schools are not always equipped to meet the needs of atypical children, which can place an additional burden on mothers who need to find alternative childcare solutions. The lack of social support is another significant challenge. To study and analyze atypical mothers and the conditioning factors for the challenging situations they face in their children's development.

Keywords: Atypical mothers; Autism; Resources.

INTRODUÇÃO

Os desafios e as experiências que as mães atípicas de crianças sentem quando vivenciam um crescimento inesperado. O desenvolvimento infantil diferente pode afetar de forma prejudicial à dinâmica familiar, criando desafios emocionais, financeiros e sociais, especialmente para as mães. (BEGOSSI, 2003).

De acordo com Soares (2017), quando uma criança enfrenta desafios no seu desenvolvimento, seja físico, cognitivo ou emocional, isso pode gerar uma série de complicações na dinâmica familiar. As mães, em particular, muitas vezes acabam sendo as principais cuidadoras e enfrentam um fardo adicional. Emocionalmente, lidar com as necessidades especiais de uma criança pode ser extremamente desgastante, causando estresse, ansiedade e até mesmo depressão nas mães.

Financeiramente, os custos associados ao tratamento e cuidado de uma criança com necessidades especiais podem ser significativos, criando pressões financeiras adicionais para a família, especialmente se a mãe precisar deixar o emprego para cuidar do filho em tempo integral. Isso pode levar a dificuldades financeiras, aumentando ainda mais o estresse e a ansiedade. (BEGOSSI, 2003).

Para Galia (2004), socialmente, as mães de crianças com desenvolvimento diferente podem enfrentar estigma e isolamento. Elas podem se sentir julgadas ou incompreendidas pela sociedade, o que pode levar à alienação social e a dificuldades em encontrar apoio emocional.

Além disso, a dinâmica familiar pode ser afetada pela necessidade de atenção e recursos extras direcionados à criança com necessidades especiais, o que pode causar ressentimento ou desequilíbrio nas relações familiares. (FREITAS, 2012).

De acordo com Soares (2017), para lidar com esses desafios, é crucial que as famílias tenham acesso a apoio emocional, financeiro e social adequado. Isso pode incluir terapia familiar, suporte

financeiro do governo ou organizações sem fins lucrativos e programas de apoio à comunidade para famílias com crianças com necessidades especiais. É fundamental que as mães sintam que têm um sistema de apoio robusto para ajudá-las a enfrentar os desafios únicos que enfrentam.

De acordo com Silva (2018), além disso, é importante que as mães tenham acesso a informações e recursos educacionais sobre o desenvolvimento infantil diferente, para que possam entender melhor as necessidades específicas de seus filhos e encontrar maneiras eficazes de apoiá-los.

As redes de apoio social, como grupos de apoio de pais, podem ser incrivelmente valiosas para as mães, oferecendo um espaço seguro para compartilhar experiências, conselhos e recursos. Isso pode ajudá-las a se sentirem menos isoladas e mais capacitadas para lidar com os desafios que enfrentam. (BEGOSSI, 2003).

De acordo com Silva (2018), é essencial que haja políticas governamentais e legislação que garantam acesso igualitário a serviços de saúde, educação e apoio para crianças com necessidades especiais e suas famílias. Isso inclui acesso a terapias, educação inclusiva e suporte financeiro para cobrir os custos associados ao cuidado da criança.

As empresas também desempenham um papel importante ao oferecer flexibilidade no local de trabalho e políticas de licença parental que permitam às mães equilibrar suas responsabilidades profissionais e de cuidado (GALIA, 2004).

Destarte, é crucial combater o estigma e promover a inclusão de crianças com necessidades especiais na sociedade. Isso envolve educar o público sobre as capacidades e necessidades únicas dessas crianças e promover uma cultura de aceitação e respeito pela diversidade. (BEGOSSI, 2003).

Para Soares (2017), lidar com os desafios do desenvolvimento infantil diferente requer uma abordagem holística que aborde as necessidades emocionais, financeiras e sociais das famílias, especialmente das mães. Somente com um sistema de apoio robusto e recursos adequados podemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial, independentemente de suas diferenças.

Silva (2018), apresenta que este estudo tem como objetivo compreender como essas mães enfrentam e lidam com essas situações, identificando padrões e comportamentos de enfrentamento desta situação, fontes de apoio e necessidades não atendidas. Pesquisa realizada a base de dados do Instituto de Pesquisa e geografia (2024), apontam que o Brasil tinha 760 mil crianças com algum tipo de deficiência ou necessidade especial. Por trás da estatística, estão milhares de mães atípicas, mulheres que experimentam as alegrias e tristezas da maternidade com ainda maior intensidade.

Este estudo será realizado por meio de entrevistas aleatórias com mães cujos filhos apresentam crescimento atípico e estão dentro do espectro autista, para avaliar seus conhecimentos, sentimentos e opiniões.

A análise dos dados será realizada utilizando métodos científicos e qualitativos para identificar temas recorrentes nos relatos dos participantes. Os resultados deste estudo têm o potencial de informar políticas públicas, programas de apoio e intervenções para melhorar o apoio a essas mães.

As mães atípicas, que cuidam de crianças com necessidades especiais ou com desenvolvimento diferente, enfrentam desafios diários únicos e significativos. Essas dificuldades podem se manifestar em diferentes aspectos da vida cotidiana.

Em primeiro lugar, as mães atípicas frequentemente lidam com a constante preocupação com o bem-estar e o desenvolvimento de seus filhos. (FREITAS, 2012). Isso pode levar a altos níveis de estresse e ansiedade, especialmente quando enfrentam situações desafiadoras, como visitas médicas, terapias e transições escolares.

Além disso, as demandas físicas e emocionais de cuidar de uma criança com necessidades especiais podem ser esmagadoras. Muitas vezes, essas mães precisam lidar com tarefas adicionais de cuidado, como administração de medicamentos, terapias especializadas e acompanhamento constante das necessidades de seus filhos. Segundo dados do IBGE, 12,2 milhões de mães chefiam seus lares sem qualquer ajuda seja ela financeira ou emocional dos pais. Esse dado é ainda mais alarmante ao se pensar na realidade da maternidade atípica. O abandono parental nas famílias de pessoas com deficiência é ainda maior.

A falta de sono é outra dificuldade comum enfrentada pelas mães atípicas, especialmente se seus filhos têm dificuldades para dormir devido a condições médicas ou comportamentais. A privação de sono pode afetar negativamente sua saúde física e mental, tornando ainda mais desafiador lidar com as demandas do dia a dia.

Para Galia (2004), as mães atípicas muitas vezes se sentem isoladas e solitárias em suas experiências. Elas podem ter dificuldade em encontrar outras pessoas que entendam suas lutas e que possam oferecer apoio adequado. Isso pode levar a sentimentos de isolamento e alienação.

Financeiramente, o custo de cuidar de uma criança com necessidades especiais pode ser extremamente alto, com despesas relacionadas a tratamentos médicos, terapias, equipamentos especializados e serviços de apoio. (BEGOSSI, 2003). Isso pode colocar uma pressão significativa sobre as finanças da família, tornando difícil para as mães atípicas equilibrarem suas responsabilidades financeiras.

Em muitos casos, as mães atípicas enfrentam o desafio de equilibrar as necessidades de cuidado de seus filhos com suas próprias necessidades pessoais, incluindo saúde física, mental e emocional. Elas frequentemente sacrificam seu próprio tempo, energia e bem-estar para garantir que seus filhos recebam o suporte necessário. (BEGOSSI, 2003).

A falta de tempo para si mesmas é uma realidade para muitas mães atípicas, pois estão constantemente ocupadas com as demandas de cuidado de seus filhos. Isso pode levar à exaustão e ao esgotamento, tornando difícil encontrar momentos de descanso e autocuidado. (BEGOSSI, 2003).

Além disso, as mães atípicas muitas vezes enfrentam o estigma e o preconceito da sociedade em relação às necessidades especiais de seus filhos. Isso pode resultar em isolamento social, discriminação e falta de apoio por parte de outras pessoas. (BEGOSSI, 2003).

Para Galia (2004), a falta de acesso a recursos e serviços adequados também é um desafio significativo para muitas mães atípicas. Isso pode incluir dificuldades para obter diagnósticos precisos, acesso a terapias e tratamentos especializados, e apoio educacional e social para seus filhos.

As preocupações com o futuro de seus filhos também pesam muito sobre as mães atípicas. Elas podem se preocupar com a independência, o emprego e as oportunidades de vida de seus filhos, especialmente quando enfrentam barreiras adicionais devido às suas necessidades especiais. (BEGOSSI, 2003).

A sobrecarga emocional é uma realidade constante para muitas mães atípicas, que frequentemente lidam com sentimento de culpa, tristeza, frustração e impotência em relação às dificuldades enfrentadas por seus filhos. Isso pode afetar negativamente sua saúde mental e bem-estar geral.

É crucial que as mães atípicas tenham acesso a recursos de apoio, como grupos de apoio, terapia e programas de assistência social. Além disso, educar a sociedade sobre as necessidades das crianças atípicas e promover a aceitação e inclusão pode ajudar a reduzir o estigma e proporcionar um ambiente mais solidário para essas famílias. (BEGOSSI, 2003).

De acordo com Soares (2017), autocuidado também é essencial. As mães precisam encontrar tempo para cuidar de si mesmas, seja através da prática de exercícios, hobbies ou simplesmente reservando momentos para relaxar e recarregar. Priorizar o equilíbrio entre cuidar dos filhos e cuidar de si mesma não é egoísta, mas sim uma parte fundamental de ser uma mãe saudável e capaz de oferecer o melhor suporte possível para seus filhos.

Para Galia (2004), é importante que essas mães não se culpem por sentir-se sobrecarregadas ou por não serem capazes de resolver todos os problemas. A busca de ajuda profissional quando necessário não é um sinal de fraqueza, mas sim de força e cuidado consigo mesma e com sua família.

2. DESENVOLVIMENTO: COTIDIANO DE UMA MÃE ATÍPICA

Para Galia (2004), O cotidiano de uma mãe de uma criança com necessidades especiais é muitas vezes um conjunto de desafios singulares e demandas intensas. Ela pode enfrentar obstáculos ligados ao cuidado e suporte para seu filho/a, incluindo cuidados médicos, terapias constantes e ajustes regulares para assegurar o progresso da criança. Adicionalmente, essas mães podem se deparar com dificuldades ao tentar equilibrar suas responsabilidades com outras tarefas, como trabalho, estudos, o que pode resultar em desafios financeiros.

De acordo com Soares (2017), isso pode levar a um equilíbrio delicado entre suas próprias necessidades e as necessidades de seu filho com autismo. A mãe atípica também pode enfrentar isolamento social devido à falta de compreensão ou apoio da comunidade em relação à criança, seja no âmbito escolar ou círculo social. Ela pode se sentir julgada, o que pode aumentar ainda mais o seu estresse cotidiano. Apesar desses desafios, muitas mães atípicas demonstram uma incrível resiliência, amor incondicional e dedicação ao cuidar de seus filhos.

Elas encontram forças para enfrentar os desafios do dia a dia e buscam apoio em redes de apoio, grupos de pais e recursos comunitários para ajudá-las. O presente projeto de lei visa instituir o “Dia da Mãe Atípica”, no Estado de São Paulo, a ser comemorado anualmente todo dia 30 de novembro.

Para Galia (2004), diferenças nos comportamentos parentais em relação ao TEA podem ser atribuídas a uma série de fatores, incluindo questões sociais, culturais, psicológicas e até mesmo biológicas. Tradicionalmente, as mães muitas vezes assumem um papel mais central no cuidado e na educação dos filhos em nossa sociedade, o que pode afetar a forma como elas lidam com o diagnóstico. Para muitas mães, as preocupações com o bem-estar e o desenvolvimento dos filhos começam muito antes do nascimento, durante a gravidez.

Além disso, as mães podem enfrentar pressões sociais, econômicas e familiares, especialmente se forem estigmatizadas. Por outro lado, os pais podem reagir de forma diferente quando recebem o diagnóstico do filho. Alguns podem experimentar sentimentos de negação, culpa ou até raiva, enquanto outros podem ficar intensamente comprometidos em aprender mais sobre o transtorno e encontrar soluções para ajudar seus filhos todos os dias.

Para Galia (2004), independentemente das diferenças individuais entre pais e mães, é crucial que ambos recebam apoio e orientação adequados para lidar com o diagnóstico. Isso pode incluir

acesso a informações precisas sobre o transtorno, orientação sobre estratégias de manejo e intervenções, e apoio emocional para lidar com os desafios que surgem ao criar uma criança com TEA.

É importante compreender que as famílias afetadas devem beneficiar do apoio de profissionais de saúde mental, grupos de apoio de pares e serviços comunitários especializados. Ao proporcionar um ambiente de apoio e compreensão, é possível ajudar os pais e responsáveis a lidarem com os desafios únicos de cuidar de uma criança e promover o bem-estar.

As redes de apoio desempenham um papel importante na vida das mulheres atípicas, proporcionando apoio emocional, prático e social para os seus desafios únicos.

Existem muitos grupos de apoio dedicados a mães atípicas, onde as mulheres podem partilhar as suas experiências, obter conselhos práticos e encontrar solidariedade com outras mães numa situação semelhante. (BEGOSSI, 2003).

Muitas organizações comunitárias oferecem programas e recursos especiais para mães em situações incomuns, como assistência financeira, aconselhamento, grupos de apoio e eventos familiares. (GAULO, 2004).

Os ambientes online oferecem uma oportunidade valiosa para mães atípicas se conectarem e compartilharem suas experiências, conselhos e recursos. Grupos do Facebook, fóruns de discussão e aplicativos específicos para mães são ótimos lugares para encontrar suporte virtual.

O apoio da família e amigos é inestimável para mulheres-mães atípicas. Ter pessoas próximas em quem confiar pode ajudar a aliviar o estresse e fornecer assistência prática no dia a dia.

Muitos governos oferecem programas e benefícios às mães em situações atípicas, como cuidados infantis, subsídios de habitação, vale-refeição e acesso a cuidados de saúde subsidiados.

Há uma série de organizações que defendem os direitos e interesses das mães atípicas, fazem lobby por políticas públicas mais inclusivas, fornecem recursos legais e aumentam a conscientização sobre questões relacionadas.

Muitas igrejas, sinagogas, mesquitas e outras instituições religiosas oferecem apoio e serviços para famílias em dificuldades, incluindo grupos de apoio, programas de orientação e ajuda prática. (GALIA, 2004).

Ao procurarem o apoio de uma ou mais destas redes, as mães atípicas podem encontrar o apoio de que necessitam para enfrentar os desafios da maternidade e criar os seus filhos com dignidade, respeito e amor. (BEGOSSI, 2003).

O conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças com autismo tem avançado significativamente ao longo dos anos, fornecendo informações importantes sobre como essas

crianças crescem, aprendem e interagem com o mundo que as rodeia. O autismo é um espectro, o que significa que crianças com autismo podem ter muitas habilidades, interesses e desafios diferentes. Não existe uma trajetória de desenvolvimento única para todas as crianças autistas e cada criança é única em sua jornada de crescimento. (GAULO, 2004).

Muitas crianças autistas apresentam atrasos no desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação. Isso pode se manifestar como dificuldade em fazer contato visual, compreender os sentimentos das outras pessoas, iniciar ou continuar conversas e formar amizades. (GAULO, 2004).

Crianças com autismo muitas vezes têm um interesse intenso e limitado em determinados assuntos e comportamentos repetitivos ou estereotipados, como balançar o corpo, apontar objetos ou repetir frases. O desenvolvimento cognitivo de crianças com autismo pode variar amplamente, desde deficiência intelectual grave até retardo mental. Algumas crianças autistas apresentam habilidades excepcionais em áreas como matemática, música ou arte. (FREITAS, 2012).

A intervenção precoce é fundamental para apoiar o desenvolvimento saudável de crianças com autismo. Programas de intervenção intensivos e individualizados, como a análise comportamental aplicada (ABA) e a intervenção precoce baseada em brincadeiras, podem ajudar a melhorar as habilidades sociais, de comunicação e de aprendizagem em crianças com autismo. (FREITAS, 2012).

O apoio contínuo ao longo da vida é essencial para o bem-estar e o sucesso das pessoas autistas. Isto pode incluir terapia comportamental, terapia ocupacional, terapia da fala, apoio educacional e serviços de transição para a idade adulta. (FREITAS, 2012).

Em suma, o desenvolvimento das crianças autistas é caracterizado por uma ampla gama de habilidades, desafios e necessidades. Com intervenção precoce, apoio individualizado e uma abordagem holística, as crianças com autismo podem atingir o seu pleno potencial e prosperar nas suas comunidades.

O direito desempenha um papel central na sociedade porque define as normas, direitos e obrigações que orientam as nossas interações e moldam a nossa coexistência.

Legislação justa e equitativa é essencial para garantir tratamento justo e igualdade de oportunidades para todos os membros da sociedade. A legislação deve proteger os direitos individuais e coletivos e garantir a proteção e o acesso a recursos e oportunidades para grupos marginalizados ou vulneráveis. (Soares, 2017).

A legislação deve proteger os direitos humanos básicos, incluindo os direitos civis, políticos, sociais, económicos e culturais. Isto inclui proteção contra discriminação, abuso, exploração e invasão de privacidade. (SOARES, 2017).

A legislação também deve ter como objetivo promover os bens comuns e garantir o bem-estar e a segurança da sociedade como um todo. Isto pode incluir a regulação das atividades económicas,

ambientais e sociais para garantir um equilíbrio entre os interesses individuais e o bem comum. (Soares, 2017).

A legislação deve ser flexível e adaptável para responder às mudanças sociais, culturais, tecnológicas e económicas. Isto exige uma revisão e atualização constantes das leis para garantir que sejam relevantes e eficazes face aos novos desafios e desenvolvimentos. (Soares, 2017).

É importante que o processo legislativo seja transparente e de fácil acesso, o que permite aos cidadãos participar ativamente na preparação, implementação e monitorização das leis. Isto reforça a legitimidade e a eficácia da legislação e garante que esta reflete verdadeiramente as necessidades e preocupações da sociedade. (Soares, 2017).

Os legisladores e as agências responsáveis pela implementação da legislação devem ser responsáveis e prestar contas perante a população. Isto inclui garantir a aplicação imparcial e eficaz das leis e investigar e corrigir violações ou abusos. (Soares, 2017).

A legislação também pode desempenhar um papel importante na educação da população e na sua sensibilização para os direitos, responsabilidades e valores básicos. Pode ajudar a fortalecer a cultura cívica e a fortalecer a democracia. (Soares, 2017).

A legislação é, em última análise, uma ferramenta eficaz para promover a justiça, proteger os direitos humanos e promover o bem-estar social. No entanto, a sua eficácia depende da sua aplicação justa e consistente, do compromisso com os princípios da democracia e da participação ativa e informada da população. (Soares, 2017).

Trata-se de um Projeto de Pesquisa, com pesquisa básica exploratória, de abordagem qualitativa e procedimentos de pesquisa campo, de desenvolvimento transversal, desenvolvida pelas estudantes do 6º semestre de pedagogia da Faculdade Paschoal Dantas.

Utilizando-se de um questionário estruturado e semiestruturado, que buscará registrar e identificar as necessidades e dificuldades das mães atípicas.

Foram entrevistadas 4 mães atípicas da cidade de São Paulo, na zona Leste, que vivenciam momentos de dificuldades com seus filhos com Autismo, dificuldades de socializações, e assistência médica.

Quanto ao atendimento escolar também as mães atípicas enfrentam dificuldades para incluir essas crianças.

Os aspectos éticos foram observados e todos(as) participantes entenderam os objetivos da pesquisa, respeitando-se os(as) participantes em sua dignidade e autonomia, sendo assegurada a vontade e o direito de participar ou declinar a pesquisa. Esta pesquisa não apresentou riscos físicos

ou possíveis riscos morais, por desconfortos causados em decorrência das perguntas de caráter pessoal.

Sendo desenvolvida de maneira técnica conforme orientações de modo a evitar agravos ou constrangimento aos docentes participantes, bem como a seus discentes. Os benefícios desta pesquisa foram as contribuições para levantar dados quanto as dificuldades das mães atípicas.

A coleta de dados foi intencional, realizada individualmente com mães de crianças atípicas, através da aplicação de um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, visando identificar as dificuldades enfrentadas por essas mães.

Após a coleta de dados, análises da pesquisa foram tratadas por meio de exploração do material, um questionário em que a entrevistadora procura através de manifestações e expectativas das mães atípicas, apresentar a situação atual da inclusão.

Uma amostra composta de 4 (quatro) participantes, que tem dificuldades de encontrar a inclusão e socialização de seus filhos com deficiência. Para análise de dados, este estudo se apoiou na análise de conteúdo de autores que constam nas referências.

Buscando esta pesquisa propor reflexões sobre o problema e os objetivos, que são produtos da interação humana que advém das inter-relações das mães, professores e comunidade escolar nos espaços educacionais, e saúde pública.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do questionário, entregue á 4 mães atípicas, chegamos á conclusão de que ainda falta muito a ser feito para que realmente aconteça uma verdadeira inclusão, isso desde a empatia, até os recursos oferecidos pelas instituições.

As dificuldades enfrentadas pelas mães atípicas muitas vezes se estendem à falta de recursos e serviços especializados em suas comunidades. Elas podem se deparar com longas listas de espera para ter acesso a terapias e tratamentos adequados para seus filhos, aumentando ainda mais sua carga emocional. (SOARES, 2017).

Além disso, a falta de compreensão e empatia por parte de algumas pessoas na sociedade pode levar ao isolamento e à exclusão social das mães atípicas e de suas famílias. Isso pode resultar em sentimentos de alienação e solidão, exacerbando ainda mais sua sobrecarga emocional. (FREITAS, 2012).

A falta de representação e voz nas decisões políticas e na formulação de políticas também pode dificultar a capacidade das mães atípicas de garantir os recursos e apoios necessários para suas famílias. A falta de representação e voz nas decisões políticas e na formulação de políticas é

outra barreira significativa enfrentada por mães atípicas. Muitas vezes, essas mães não têm acesso aos espaços onde as decisões políticas são tomadas, o que significa que suas necessidades e preocupações podem ser negligenciadas. (SOARES, 2017).

A falta de representação adequada nos órgãos legislativos e nas organizações governamentais pode resultar em políticas que não levam em consideração as experiências únicas das mães atípicas e de suas famílias. Isso pode levar a lacunas nos serviços e apoios disponíveis, exacerbando os desafios que essas mães enfrentam. (SOARES, 2017).

Além disso, a falta de voz nas discussões políticas pode tornar mais difícil para as mães atípicas advogarem por si mesmas e por suas famílias. Sem uma plataforma para expressar suas preocupações e necessidades, essas mães podem se sentir impotentes e desamparadas. (SOARES, 2017).

A falta de representação também pode afetar a alocação de recursos, com financiamento inadequado sendo direcionado para programas e serviços que atendem às necessidades das mães atípicas e de suas famílias. Isso pode limitar ainda mais o acesso a apoios essenciais, como cuidados médicos, educação e suporte financeiro. (SOARES, 2017).

Para superar essa barreira, é essencial que as mães atípicas sejam capacitadas e apoiadas para participar ativamente do processo político. Isso pode incluir programas de capacitação em advocacia, oportunidades para se envolver em organizações da sociedade civil e iniciativas para aumentar a representação política das mães atípicas. (SOARES, 2017).

Ao garantir que as vozes das mães atípicas sejam ouvidas e respeitadas nas decisões políticas e na formulação de políticas, podemos trabalhar juntos para criar um sistema mais inclusivo e equitativo que atenda às necessidades de todas as famílias, independentemente de sua composição ou circunstâncias. (FREITAS, 2012).

É essencial que suas necessidades sejam reconhecidas e consideradas em todos os níveis de governo.

Além disso, as barreiras financeiras podem limitar o acesso das mães atípicas a serviços de qualidade, como terapia e cuidados de saúde especializados, deixando muitas famílias sem opções viáveis de suporte. (SOARES, 2017).

Em suma, as mães atípicas enfrentam uma série de desafios que vão desde a falta de recursos até o estigma social, o que torna ainda mais importante que a sociedade como um todo se mobilize para oferecer o apoio necessário e promover a inclusão dessas famílias em todos os aspectos da vida. (FREITAS, 2012).

REFERÊNCIAS

BEGOSSI, Janaina. **O Luto do filho perfeito: Um estudo psicológico sobre os sentimentos vivenciados por mães com filhos portadores de paralisia cerebral.** 2003.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. 2024. Disponível em:
<https://www.doe.sp.gov.br/legislativo/expediente/projeto-de-lei-n-178-de-2024-202404022116695214870>

FREITAS, Angélica Regina Weeck. **O Desenvolvimento Da Linguagem No Autismo.** 2012.

GALIA, CARLOS A. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento.** São Paulo, 2004.

MÃES DE CRIANÇAS COM AUTISMO. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 43-50, jan./mar., 2011.

SILVA, Fernanda Caroline Pinto da; CHUN, Regina Yu Shon. **ITINERÁRIO TERAPÊUTICO DE INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ESTUDO DE CASO.** 2018.

SOARES, Alessandra Miranda Mendes; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **SER MÃE DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DO ISOLAMENTO À PARTICIPAÇÃO SOCIAL.** Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

UM BOCADINHO DE LÁ E UM POUQUINHO DE CÁ: CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS LÚDICAS PARA A PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS LEITORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



A LITTLE BIT FROM THERE AND A LITTLE BIT FROM HERE: CONTRIBUTIONS OF PLAYFUL PRACTICES TO THE PROMOTION OF READING SKILLS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

LUCIANE SANTOLIN UHR VIANA SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1999), Graduação em Psicologia pela Universidade Paulista –UNIP (2013), Pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2008) e Pós-Graduação em Neuropsicologia pela Universidade Cândido Mendes (2022); Especialista em Avaliação e Intervenção na perturbação específica da aprendizagem da leitura" pela Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto (2022). Professor(a) da Educação Infantil e Ensino Fundamental I do Município de São Paulo, SP

RESUMO

O período de pandemia afetou diversos setores de nossa sociedade. O distanciamento social, ocasionado da necessidade de controle da COVID-19, foi uma medida tomada para tentar minimizar os efeitos da proliferação de um vírus desconhecido. Tal protocolo afetou diversos setores da sociedade, tanto na saúde, como em outras esferas, como econômica e educacional. Pesquisas constataram um aumento abrupto, em curto período de tempo, do número de crianças que não estavam conseguindo ler e escrever. A preocupação em minimizar as sequelas que a pandemia afetou no desenvolvimento das capacidades leitoras das crianças resultou na busca de pesquisas recentes na área e a descoberta de um curso de formação, inicialmente oferecido na modalidade online, na plataforma de cursos do MEC, AVAMEC. No decorrer do curso foi aberta para os participantes a oportunidade de inscrição, com a condição da elaboração de um plano de intervenção e de um plano de formação, enviados para serem apreciados pela CAPES. A seleção entre 100

professores do Brasil para a formação presencial na Universidade do Porto em Portugal (Alfabetização Baseada na Ciência), por um período de 45 dias, foi uma experiência ímpar que trouxe inspiração para o relato de experiência neste artigo. A formação gerou, além de reflexões sobre os estudos, propostas lúdicas realizadas em EMEIs da Prefeitura de São Paulo, como envolvimento de crianças da Educação Infantil, na aplicação de propostas lúdicas (brincadeiras e jogos) para promoção de desenvolvimento de consciência fonológica, do princípio alfabético e da capacidade de promoção de competências leitoras.

Palavras-chave: Desenvolvimento de Competência leitora; Educação Infantil; Relato de Experiência.

ABSTRACT

The pandemic has affected various sectors of our society. Social distancing, caused by the need to control COVID-19, was a measure taken to try to minimize the effects of the proliferation of an unknown virus. This protocol has affected various sectors of society, both in health and in other spheres, such as the economy and education. Research found a sharp increase, over a short period of time, in the number of children who were unable to read and write. The concern to minimize the consequences of the pandemic on the development of children's reading skills resulted in the search for recent research in the area and the discovery of a training course, initially offered online, on the MEC's course platform, AVAMEC. During the course, participants were given the opportunity to register, with the condition that they draw up an intervention plan and a training plan, which were sent to CAPES for appraisal. The selection of 100 teachers from Brazil for face-to-face training at the University of Porto in Portugal (Science-Based Literacy), for a period of 45 days, was a unique experience that inspired the experience report in this article. In addition to reflections on the studies, the training led to play proposals being carried out in EMEIs run by the São Paulo City Council, involving kindergarten children in the application of play proposals (games and games) to promote the development of phonological awareness, the alphabetic principle and the ability to promote reading skills.

Keywords: Development of Reading Competence; Early Childhood Education; Experience Report.

INTRODUÇÃO

Um dos setores que sofreu consequências negativas durante o período da pandemia foi o da educação, uma vez que o ensino passou a ser essencialmente oferecido de forma remota. Nos anos iniciais, tanto as crianças da Educação Infantil, como as dos primeiros anos do Ensino Fundamental, dependeram essencialmente da disponibilidade de tempo dos responsáveis, como também da facilidade de acesso à internet, para acessar as plataformas educativas. Desta forma, a conectividade

das crianças com os professores, foi submetida essencialmente por fatores diversos, nem sempre garantida a todas, acarretando muitas perdas na aprendizagem delas.

Os altos índices de analfabetismo, distantes do ideal, mesmo antes da pandemia, estimulou a busca por soluções para esse quadro desanimador e impulsionou o estudo acerca da possibilidade de mudanças na atuação docente de forma a não somente reverter em curto prazo, mas também prevenir perdas cognitivas que pudessem refletir a médio e longo prazo no Brasil.

Assim, em pesquisas cibernéticas, o curso online na plataforma de cursos do MEC, AVAMEC, expuseram estudos teóricos qualitativos com recursos e estratégias aplicados em um país irmão, Portugal. O fato de compartilhar da mesma Língua Portuguesa, foi um fator que chamou a atenção, porque poderia ser considerado passível de fundamentação significativa para a intervenção efetiva no Brasil, uma vez que o país em questão, compartilha da mesma língua e demonstra evidências de maior proficiência leitora em pesquisas como o (PISA) Programa Internacional de Avaliação de Estudantes em 2018 e 2022, em comparação ao nosso país. Obviamente, existem diferenças socioeconômicas e culturais entre os países, porém as propostas trouxeram enriquecimento à prática feito as adaptações na atuação docente.

A formação embasou-se nas pesquisas qualitativas na área da psicologia, neurociência, fonoaudiologia e educação, segundo intervenções de pesquisadores em alfabetização de diversas áreas, e em desenvolvimento de competências leitoras de diversos países, predominantemente de Língua Portuguesa.

O material elaborado com embasamento teórico e prático com propostas lúdicas, inicialmente oferecido na modalidade online e que posteriormente culminaram na formação presencial, foram inicialmente acessadas para aquisição de maior conhecimento, vez que a atuação da autora na ocasião da inscrição era essencialmente na Educação Infantil, sem pretensões de práxis imediatas, porém na análise dele, foi possível perceber que as pesquisas teóricas e as sugestões de jogos, eram para os anos iniciais do Ensino Fundamental e também para ser aplicadas desde a Educação Infantil, por meio de jogos e com ênfase no incentivo a leitura.

Este artigo não intenta trazer todos os detalhes da teoria e prática que a formação ofereceu, mas trazer um panorama geral para permitir reflexões de pontos relevantes para intervenções e para possíveis adaptações culturais dos materiais de atuação com as crianças. Visa contribuir e beneficiar as crianças desde a Educação Infantil, e subsidiar as intencionalidades pedagógicas docentes, de forma que as mesmas possam ser exercidas de forma lúdica e promovam a compreensão do uso social da leitura e escrita de forma a reverter o quadro desmotivador, curto e em médio prazo, diante do fatídico aumento de crianças com defasagem na aquisição do processo de alfabetização e de desenvolvimento de suas competências leitoras e por isso que tal relato torna-se relevante.

Desta forma, inicialmente trarei alguns dados de pesquisas realizadas pós-pandemia sobre a capacidade leitora das crianças, em seguida serão apresentados aspectos teóricos que embasam a intervenção em pesquisas recentes realizadas em sua maioria em Portugal que tem apresentado melhor desempenho nos resultados do *Progress in International Reading Literacy Study (Pirls)*, um

país que faz uso também da Língua Portuguesa, especialmente no incentivo a se utilizar das poesias e parlendas, e em sequência serão compartilhadas propostas adaptadas ao contexto de vivência brasileiro, para enfim, apresentar reflexões finais.

PESQUISAS SOBRE CAPACIDADE LEITORA NO BRASIL

Dados divulgados no início de 2022, pelo IBGE em parceria com a ONG Todos pela educação, expressam essa realidade ao constatar que o número de crianças que não conseguem ler aumentou em comparação os números correspondentes ao terceiro trimestre de cada ano e confirma os efeitos negativos da pandemia de Covid-19 sobre a Educação Pública brasileira. Essa pesquisa vem sendo realizada desde 2012, mais conhecida como Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua).

A mesma pesquisa constata que houve aumento de 66,3% de crianças que não sabiam ler e escrever entre 2019 e 2021. Dentre crianças de baixa renda, o percentual aumentou de 33,6% para 51,0%. Dentre as crianças mais ricas, o aumento foi de 11,4% para 16,6%.

Os percentuais de crianças pretas e pardas de 6 e 7 anos de idade que não sabiam ler e escrever passaram de 28,8% e 28,2% em 2019 para 47,4% e 44,5% em 2021, sendo que entre as crianças brancas o aumento foi de 20,3% para 35,1% no mesmo período.

Outros dados de pesquisa que precisam ser considerados são os resultados do *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), em que o Brasil apresentou poucos avanços em relação a si mesmo no decorrer dos anos nos dados comparativos de 2018 e 2021 e em comparação aos demais países, Brasil continua muito atrás dos países desenvolvidos, resultado inferior a 58 dos 65 países participantes.

Ao constatar dados alarmantes e de efeitos negativos e retrocessos tão díspares em um curto espaço de tempo, houve a possibilidade de reflexões em como reverter um quadro tão desmotivador e pensar em resgatar o tempo perdido durante o período de pandemia.

A escolha de uma formação nessa área de pesquisa foi fruto de uma inquietação diante do grande número de analfabetos no Brasil e do seu aumento pós-pandemia. O curso intitulado ABC, Alfabetização Baseada na Ciência, foi oferecido aos professores do Brasil todo, em uma parceria de diversas instituições, como CAPES, Universidade do Porto, Instituto Politécnico do Porto e MEC, em princípio disponível pela plataforma do MEC, AVAMEC, durante o período de 2020 até 1º semestre de 2023, na modalidade a distância e por conta do enfraquecimento da disseminação do vírus, possibilitou o aprofundamento nos estudos na modalidade presencial na Universidade do Porto em Portugal, no final de 2022 o qual, a presente autora teve a oportunidade de participar em ambas as dimensões.

PRINCÍPIOS INFLUENCIADORES DA PRÁTICA

O embasamento teórico do curso ABC é bastante amplo e apresentar todos os aspectos dele poderia estender em demasiado esse artigo, vez que o manual é composto por diversos capítulos e cada autor compartilha suas pesquisas de forma peculiares e com ênfases diversas, desde o campo linguístico, como psicológico e neuropsicológico. Desta forma, serão apresentados alguns dos aspectos considerados norteadores e, portanto, pontos convergentes nos discursos em geral.

Os estudos feitos pelos pesquisadores de diversos países, mas em sua maioria, são de Portugal, são pessoas idôneas, que ocuparam e/ou exercem cargos importantes e renomados no país, fazem pesquisas de campo, comparam resultados e dedicam-se seriamente a contribuir com conhecimentos para promover um ensino de qualidade. Obviamente, quando trazemos as contribuições dos estudos para outro contexto, é necessário fazer adaptações não deixando perder os princípios norteadores.

É importante ressaltar que é possível encontrar bibliografias que criticam o material do curso ABC, considerando-o, por desconhecimento e analisando fora do contexto, como um método, como algo que obriga a alfabetização na Educação Infantil. Porém nas observações presenciais interventivas em escolas de Portugal, foi possível constatar que não se trata disso, não existe obrigação de registros escritos e nem cobranças para alfabetizar na Educação Infantil, diferente do que é pressuposto para o Ensino Fundamental, em que é expressa a possibilidade de uso do método fônico para a alfabetização, estratégia considerada relevante, em particular para a Fonoaudiologia, porém não o alvo de nosso foco no artigo. Existem outras análises críticas que observam que a orientação prática do curso não respeita o protagonismo das crianças, que não respeita a infância. Com base nos vídeos que são expostos na modalidade online, os argumentos podem ser considerados, já que apresentam orientações prontas, sem dar possibilidade de respostas diferentes das crianças, quando vistas sob esse aspecto, porém os dados positivos que o país alcança e as pesquisas realizadas, é interessante considerar a possibilidade de utilizar as ideias e adaptá-las no contexto vivido.

Também é importante salientar que promover uma Educação Infantil em que a infância seja respeitada e experiências diversas sejam promovidas, não pressupõe que alienemos as crianças do uso social da leitura e escrita de nossa sociedade. Os ambientes e propostas dos CEIs e EMEIs embora ainda não devam ter objetivos de cobrança de alfabetização em nível alfabético, há imersão delas no mundo letrado e os momentos de leitura e escrita devem ser prazerosa, lúdicas e criativas, mostrando que por meio da escrita se comunica e se revela. Também é importante provocar a experiência de leitura por meio de acesso a diversos gêneros literários de forma contínua. Assim como consta no documento norteador da Educação Infantil na Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo:

Embora não seja um objetivo da EI alfabetizar as crianças, os ambientes e propostas dos CEIs e das EMEIs proporcionam a necessária imersão delas no mundo letrado... É muito importante que o (a) professor (a), ao planejar o trabalho com a linguagem escrita, tenha como foco a intencionalidade pedagógica do que propõe, ou seja, o seu uso social. Devem considerar que, ainda não sendo leitoras, as crianças precisam ter

contato com pistas para que, partindo daquilo que já conhecem ou lhes é familiar, utilizem estratégias para desvendar aquilo que ainda não dominam. (CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2019, p. 170-171)

Na práxis, há necessidade de adaptações culturais com palavras do cotidiano e no momento das propostas, os jogos precisam de contextualização para que os interesses sejam respeitados. No caso do país de origem, Portugal, por ocasião de questionamento aos responsáveis do material, sobre a hipótese de fazer adaptações locais, houve a justificativa de não o modificar para não interferir nas variáveis da pesquisa, uma vez que estão acompanhando as crianças de diversas unidades escolares e periodicamente vão colhendo dados dos avanços das crianças. Tal argumento no caso, não afetaria o Brasil, vez que não participamos dessa pesquisa qualitativa no momento, e, portanto, há possibilidade de selecionar o que pode ser adaptável. O que é preciso observar é que de fato, a competência leitora em Portugal é mais eficiente do que no Brasil, o que faz refletir que de alguma forma precisamos atuar de forma equilibrada, de forma a respeitar a infância e ao mesmo tempo atentar para equidade de oportunidades para nossas crianças, em todos os níveis socioeconômicos, vez que a leitura é um fator importante de inclusão na nossa sociedade.

No estudo da bibliografia, os textos convergem para o incentivo ao desenvolvimento da capacidade leitora, promoção da fluência da leitura e especialmente na reflexão da criança sobre a Língua Portuguesa. A depender da intencionalidade docente, é possível que as crianças desenvolvam a autonomia, tenham capacidade crítica com melhor compreensão daquilo que lê no decorrer dos anos de ensino básico.

Os autores, tais como Pollo (2021) corroboram que nossa língua portuguesa, grosso modo, é um sistema de escrita alfabética representada por grafemas que apresentam valores sonoros, que são os fonemas. Algumas letras podem representar mais de um valor sonoro, as palavras podem ser compostas por sílabas que podem variar quanto combinações entre consoantes e vogais.

As crianças podem, desde a Educação Infantil, entender o princípio alfabético, ou seja, reconhecer e nomear o conjunto de letras do nosso alfabeto e adquirir a consciência fonológica, que é a percepção das relações entre fonemas e grafemas, ou seja, desenvolver a habilidade de identificar e manipular os sons da fala, como sensibilidade às sílabas, rimas e fonemas iniciais das palavras (Sucena, 2021).

O português possui algumas regularidades, e alguns sons são representados por mais de uma letra e vice-versa. A sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revela como uma competência relevante para reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras orais e pode ser estimulado desde a educação infantil desde que de forma lúdica.

Esses estudos não foram descobertos recentemente, estudiosos vêm refletindo sobre a consciência fonológica e princípio alfabético há alguns anos, notadamente no campo da Fonética e da Fonologia e muitos professores dos anos iniciais do ensino básico não têm formação na área e muito menos conhecimento sobre a própria Língua Materna. É preciso maior interesse e dedicação de ampliar os conhecimentos linguísticos dos docentes.

A IMPORTÂNCIA DAS RIMAS

Para as crianças é evidente que não é apropriado utilizar os termos linguísticos, mas sim, proporcionar situações em que a criança perceba e reflita sobre a própria língua e isso é possível viabilizar esse trabalho com o uso de diferentes gêneros textuais.

Um dos gêneros textuais considerados fundamentais para oferecer no cotidiano das crianças pequenas são os poemas, como cita o material Trilhas, (2011), uma vez que promovem a sensibilidade às cadências na leitura em nossa Língua, incentivam a apreciação, memorização de textos por intermédio da musicalidade em canções que rimam e promovem a percepção do ritmo que a leitura proporciona.

Os poemas são eficazes para destacar a própria linguagem, favorecem a atenção e a sua memorização, apresentam a possibilidade de repetições, brincam com as palavras estimulam o pensamento do leitor, ativam a nossa subjetividade.

A leitura das poesias requer a voz e a atenção de quem escuta; apreciar o ritmo, a musicalidade, a cadência, dá sentido a quem lê e a quem ouve. Possibilita o despertar da leitura pelo prazer e não de forma mecânica.

Quando narramos em versos, também é possível que a musicalidade se torne presente e se torne um jogo compartilhado com o leitor.

O trabalho com poesia na escola ajuda os aprendizes aperfeiçoarem o vocabulário, a leitura, a linguagem oral, a entrarem em contato com a cultura e atingirem o universo da infância, estimulando desde cedo a consciência crítica de leitor (SANTOS, 2017, p.44).

A IMPORTÂNCIA DAS ALITERAÇÕES

Assim como as rimas, a repetição oral dos fonemas iniciais nas palavras, como ocorrem em diversas parlendas e trava-línguas, também possibilitam a sensibilidade da sonoridade e a musicalidade que proporcionam.

A presença das parlendas e trava-línguas no cotidiano da criança possibilitam experiências concretas com as palavras, ainda como mencionado no material Trilhas (2011), são textos que promovem a interação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, são textos de domínio popular, que privilegiam a sonoridade, o ritmo e possuem movimento que convidam as crianças a brincar e usar o corpo para se expressar. Existem igualmente critérios que classificam as parlendas por temas (de contar, de brincar, de escolher etc.).

As parlendas não privilegiam a sonoridade apenas os sons iniciais, elas também se utilizam de rimas e por vezes ambos os elementos, fazendo as crianças perceberem sons e antecipar possíveis palavras do texto e, portanto, fornece pistas para as crianças começarem a refletir sobre e leitura e as possibilidades de tentativa escrita em seus contextos de faz de conta.

Como cita VIANA (2022, p.23) “Nessa perspectiva embora a criança ainda não saiba ler, ela poderá identificar que uma palavra é no início e a outra palavra é no final, pois a parlenda permite que no processo rítmico, a criança comece a localizar a ordenação e disposição dos termos.”

A repetição desses textos também permite o aprimoramento progressivo da articulação das palavras e a pronúncia vai se desenvolvendo pouco a pouco sem ser traumático, ou forçado.

ILUSTRAÇÕES PRÁTICAS

O curso além da fundamentação teórica oferece sugestões práticas, dentre elas, divididas em duas partes, há sugestões de propostas lúdicas na parte 1 “Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras” com 25 atividades, as quais podem ser trabalhadas na Educação Infantil, mormente as que envolvem consciência de partes das palavras, as sílabas e os sons finais que as compõe e as iniciais com aliterações e a parte 2, que além de retomar a parte um, amplia para o “Programa de Promoção Precoce nas Competências de Leitura”, com mais 13 sugestões.

Como mencionado anteriormente, em Portugal a intenção é fazer um estudo comparativo entre educandos, com e sem a intervenção. Como é realizada com os dados de várias escolas portuguesas da região do Porto, a equipe de pesquisa não tem interesse em apresentar mais variáveis com propostas que passam por adaptações, assim, não há a possibilidade, lá, ao aplicar o jogo, de ocorrer mudanças nas palavras apresentadas nos jogos, para não influenciar no resultado, porém aqui no Brasil, algumas adaptações foram necessárias diante de palavras de pouco conhecimento cotidiano, como a palavra fava para o português europeu, e que para nós é o feijão, e a nata, que para portugueses é nomeada a tortinha: “Pastel de Belém”, e para nós é uma película que se forma no leite. Assim as propostas para os professores brasileiros, podem ser fonte de inspiração e para mudanças que contemplem o contexto que está inserido. Obviamente, não existe impeditivo de utilizar palavras diversas que não fazem parte do linguajar usual, uma vez que também podem ser fonte para ampliação do vocabulário, mas desde que façam parte das palavras comuns de uso do Português brasileiro e que tenham significado no contexto educativo.

Levando em consideração os princípios fundamentais para desenvolver na Educação Infantil, que são o desenvolvimento do princípio alfabético, é possível, regularmente, a apresentação de cantigas com os nomes das letras para familiarização dos grafemas com seus fonemas, e desenvolvimento a consciência fonológica pelas promoções de canções e textos com rimas, trava-línguas e parlendas, como destacado anteriormente.

Desta forma, além de rotineiramente promover a leitura de poesias, parlendas, trava-línguas e apresentar canções, é importante oferecer jogos semanais que promovam esses princípios essenciais e serão apresentadas três sugestões com base em jogos sugeridos no material prático.

Proposta para consciência de sílabas Hora do lanche

Um dos jogos sugeridos no material é chamado “Hora do lanche” em que são apresentadas fichas ilustrativas de animais que só podem comer o mesmo número de sílabas do próprio nome, como por exemplo, o cão que só se alimenta (no jogo), de pão, mel, sal, ou seja, palavras monossílabas como ele é nomeado, o pato que só pode se alimentar de ovo, bolo, maçã etc.. Aqui é possível adaptar para utilizar fichas com os nomes dos alimentos disponíveis no cardápio da escola e/ou conhecidos pelas crianças.

Assim, a sugestão é montar o lanche de algumas crianças da turma, usando o a foto delas, ou seja, colocar em algum pote a foto de umas quatro crianças, tendo como base os nomes delas, texto de grande significado para cada um, uma com nome monossílabo, outra dissílabo, outro trissílabo e uma com nome polissílabo, (é importante que exista alguma criança com um nome monossílabo, como foi o caso do Theo), de forma ao distribuir as fichas das imagens dos alimentos como ilustrado abaixo (Figura 1), elas perceberem que as palavras são compostas de partes sonoras, as sílabas, sem perceber que estavam se atentando a isso.



Figura 1 Foto ilustrativa do jogo "Hora do lanche" com as fotos das crianças

Fonte: Luciane Santolin Uhr Viana Santos, arquivo pessoal, 2024

Proposta para consciência de rimas

Rima-lima

Uma segunda proposta é para a promoção da percepção dos sons finais das palavras, pelas rimas. Um dos jogos apresentados é intitulado Rima-lima. O jogo é composto de dois baralhos com imagens, A e B. O objetivo é que encontrem pares de rimas, como por exemplo, panela-janela, pente-dente, etc. O baralho com as imagens A são distribuídos para as crianças e depois é feito o sorteio aleatório das imagens do baralho B para que sejam encontrados os pares entre as crianças. Mesmo sendo um jogo que facilmente as crianças se envolvam, é possível ainda maior significado ao utilizar um texto de conhecimento popular como alguma música ou parlenda que eles sabem de cor, tais como “Um dois, feijão com arroz, três quatro...” os baralhos podem ser dos números e suas rimas para fazer par: dois - arroz; quatro - prato; oito – biscoito. Como ilustrado abaixo (Figura 2). A percepção da sonoridade entre as palavras abre a possibilidade das crianças desenvolvam uma escuta mais atenta, além da melhor compreensão da poesia.



Figura 2 Imagens utilizadas com o uso de parlenda de conhecimento popular para trabalhar com rimas

Fonte: Montagem de Luciane Santolin Uhr Viana Santos, Canva, 2024

Proposta para consciência de aliterações

Equipes

A última sugestão envolve a percepção sonora das letras iniciais das palavras, as aliterações. No material, uma das sugestões é o jogo “Equipes”. O objetivo é distribuir as crianças em quatro equipes. Quatro bandeiras com imagens de palavras com sons iniciais diferentes são as referências para que as crianças, após sorteio aleatório de cartas com imagem, possam ser inseridas nas equipes.

A adaptação desse jogo é completamente possível de acordo com o tema que a turma tem interesse ou com temas que estejam sendo trabalhados. No caso da temática indígena, é possível utilizar palavras de origem tupi-guarani, como é possível visualizar abaixo (Figura 3). É importante frisar que em todas as propostas, a criança não precisa ler as palavras, embora estejam escritas e nem precisam escrevê-las. Todas as percepções serão pela sonoridade associada às imagens apresentadas, por isso é importante que elas sejam nomeadas sempre antes para que não existam dúvidas de identificação.



Figura 3 Foto ilustrativa das imagens utilizadas no jogo Equipes com o uso de palavras de origem tupi-guarani

Fonte: Luciane Santolin Uhr Viana Santos, 2024, arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ter como fonte basilar o desenvolvimento da capacidade de pensar sobre a identificação dos sons das palavras, de forma que a consciência fonológica seja o processo desencadeador da compreensão do princípio alfabético para possibilitar a leitura emergente e base da forma de comunicação que utiliza de grafemas, para escritas de maior complexidade posteriores.

A Consciência Fonológica e o Conhecimento das letras é a necessidade das crianças desenvolverem a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais e a diversidade de gêneros textuais são muito ricos nos poemas, canções, parlendas e trava-línguas.

Os jogos que o curso oferece não devem ser estáticos e sem levar em consideração a devolutiva das crianças. Com o decorrer do processo as propostas elaboradas podem ser revisitadas, avaliadas e reavaliadas para que novas e diferentes estratégias possam ser utilizadas, de forma que, sem perder o foco nas metas de aprimorar as competências de leitura e escrita emergentes, as crianças se envolvam e participem de forma ativa, com interesse e satisfação.

A prática com as crianças, inspirada no material do curso, pode em curto prazo, evidenciar uma aprendizagem da leitura que precede a escrita e reflexões das crianças sobre a Língua Portuguesa. A intencionalidade docente para proporcionar propostas significativas é papel fundamental para garantir o significado das sugestões. O processo carece do envolvimento de um número maior de educadores, para que os resultados sejam mais eficientes em longo prazo, uma vez que é possível obter respostas positivas no envolvimento das crianças.

É importante que o professor de Educação Infantil procure aprofundar seu conhecimento linguístico da Língua Portuguesa, de forma a planejar com propriedade a elaboração de situações lúdicas de leitura emergente e de consciência fonológica do Português, língua a qual as crianças

estão inseridas. Os docentes qualificados de domínio linguístico possibilitam que a trajetória inicial de aquisição da linguagem oral e escrita das crianças possa ser rica em experiências prazerosas com textos significativos que impulsionam a superação de vulnerabilidades e oportunizam propostas que poderão servir de base para sofisticação de eventuais leituras e escritas posteriores para garantir a inclusão social e o exercício pleno de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rui Alexandre.; LEITE, Isabel, org. [et al.], coordenado por Carlos Francisco de Paula Nadalim. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC** /. – Brasília: Ministério da Educação (MEC) ; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021.

BRASIL. **Caderno de orientações: histórias rimadas**. - São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011. 24p.:il.;28 cm. - (Trilhas; v. 11)

_____. **Caderno de orientações: parlendas**. - São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011. 24 p. : il. ; 28 cm. - (Trilhas; v 12)

_____. **Caderno de orientações: poemas**. - São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011. 24 p. : il. ; 28 cm. - (Trilhas; v 13)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Brasil no PIRLS 2021: Sumário Executivo**. Brasília, DF: Inep, 2023.

MULLIS, I. V. S.; VON DAVIER, M.; FOY, P.; FISHBEIN, B.; REYNOLDS, K. A.; WRY, E. **PIRLS 2021 Resultados Internacionais em Leitura: texto do relatório**. Tradução de Michelle Aio. Brasília, DF: Inep, 2023.

POLLO, Tatiana. **Conhecimento da língua: Fonologia e ortografia do Português do Brasil**. In: Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021. Cap. 5, p. 86.

SANTOS, Jucelino Alves dos. **A literatura e o gênero poesia no âmbito do Ensino Infantil da Educação Básica**. Revista de Letras JUÇARA, Caxias – Maranhão, v. 01, n. 02, p. 34 – 45, Dez. 2017.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SUCENA, ANA... [et al.] organizado por Ana Sucena, Carlos Francisco de Paula Nadalim. **ABC na Prática: Construindo Alicerces para a Leitura**. Brasília: Ministério da Educação (MEC) ; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021. – (Alfabetização Baseada na Ciência - ABC)

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica: Impactos Da Pandemia Na Alfabetização De Crianças**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-technica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 15.05.2022

VIANA, Roberta Lisboa. **Um, dois, feijão com arroz; três, quatro, tcc no prato: a relevância das parlendas para a formação do leitor** / Tese (Doutorado)-- Universidade Federal do Pampa, Letras Português, 2022. "Orientação: Jorama de Quadros Stein".

APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO MOVIMENTO: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA INTEGRAÇÃO DE ATIVIDADES FÍSICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LEARNING THROUGH MOVEMENT: PEDAGOGICAL APPROACHES TO INTEGRATING PHYSICAL ACTIVITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

LUCIENE SPERANDIO BENTO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2013); Especialista em Psicologia Clínica e Institucional pela Faculdade Uninove (2020); Professora de Educação Infantil – na CEU CEI Guarapiranga.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as abordagens pedagógicas que enfatizam a aprendizagem por meio do movimento, explorando a utilização de jogos, atividades práticas e exercícios físicos como ferramentas para reforçar conceitos acadêmicos e promover um ambiente de aprendizado dinâmico e engajador. Os jogos didáticos desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a interatividade e o engajamento dos alunos. Ao criar um ambiente harmonioso e divertido, esses jogos potencializam o crescimento intelectual dos educandos, auxiliando na formação de cidadãos críticos e reflexivos. Por meio da utilização de jogos didáticos, os alunos se tornam parte ativa do processo educacional, assumindo um papel mais ativo na construção do conhecimento. Essas ferramentas ajudam a preencher lacunas deixadas pelo método tradicional de transmissão de conhecimento, facilitando a compreensão de conteúdos complexos e estimulando o desenvolvimento psicossocial dos alunos. Além disso, os jogos didáticos promovem o estreitamento das relações entre professor e aluno, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo. Essa abordagem interativa permite que os alunos se sintam valorizados e incentivados a explorar e expandir seus conhecimentos de maneira criativa e significativa.

Palavras-chave: Jogos didáticos; Interatividade; Desenvolvimento Psicossocial; Educação Dinâmica.

ABSTRACT

This article aims to analyze pedagogical approaches that emphasize learning through movement, exploring the use of games, practical activities and physical exercises as tools to reinforce academic concepts and promote a dynamic and engaging learning environment. Didactic games play a fundamental role in the teaching-learning process, promoting interactivity and student engagement. By creating a harmonious and fun environment, these games enhance the intellectual growth of students, helping to form critical and reflective citizens. By using educational games, students become an active part of the educational process, taking on a more active role in the construction of knowledge. These tools help to fill in gaps left by the traditional method of transmitting knowledge, making it easier to understand complex content and stimulating students' psychosocial development. In addition, educational games promote closer relations between teacher and student, creating a collaborative and inclusive learning environment. This interactive approach allows students to feel valued and encouraged to explore and expand their knowledge in a creative and meaningful way.

Keywords: Didactic games; Interactivity; Psychosocial development; Dynamic education.

INTRODUÇÃO

O movimento é a linguagem do corpo, uma expressão genuína dos nossos sentimentos e desejos, e desempenha um papel crucial no desenvolvimento e aprendizado humanos. Desde os primeiros dias de vida, é essencial estimular os bebês com brincadeiras, jogos e objetos, pois isso contribui para seu desenvolvimento, promovendo a coordenação motora, concentração e incentivando a linguagem desde cedo, quanto mais a criança é exposta a estímulos, mais ela responde a essas interações, expandindo sua visão de mundo para receber ainda mais estímulos. O movimento físico e a cognição estão intrinsecamente ligados em um ciclo contínuo de estímulos, pois para absorver informações, os seres humanos precisam ouvir, observar, mover-se, tocar e sentir os vários estímulos ao seu redor.

O aspecto biológico é uma herança dos nossos antepassados, manifestando-se através das características genéticas transmitidas de geração em geração. No entanto, é na interação com o ambiente social que ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento. As crianças precisam interagir umas com as outras, brincar, correr, pular e explorar, pois, é através dessas atividades que desenvolvem a consciência do corpo e do mundo ao seu redor.

É essencial proporcionar às crianças tempo e espaço para fazerem novas descobertas sobre si mesmas, sobre os outros e sobre os ambientes em que vivem. Não podemos simplesmente deixá-las sentadas e quietas, a desconsideração do movimento natural e espontâneo da criança em prol do

conhecimento estruturado e formalizado negligência as dimensões educativas do movimento lúdico, que é uma ferramenta rica, poderosa e facilitadora do desenvolvimento integral da criança.

O aspecto lúdico deveria ser sempre visto como um princípio orientador das atividades pedagógicas, permitindo que as expressões corporais encontrem significado através da ludicidade presente na relação que as crianças estabelecem com o mundo ao seu redor. É importante compreender que o movimento é fundamental para o desenvolvimento e aprendizado das crianças. No entanto, muitas escolas abordam o movimento de forma fragmentada, limitando-o apenas às aulas de educação física, e com uma duração reduzida. Nas outras disciplinas, o foco dos professores costuma ser apenas no ensino, com as crianças estáticas em suas carteiras. A prática docente precisa ser revista, pois as crianças são influenciadas pelo que aprendem em casa, na escola e na sociedade como um todo. Portanto, é fundamental reconhecer que o brincar e as diversas formas de movimento são tão essenciais para o desenvolvimento que não podem ser negligenciados nem por um dia nas escolas, pois fazem parte da vida das crianças.

O POTENCIAL DA APRENDIZAGEM POR MEIO DO MOVIMENTO

A aprendizagem através do movimento é uma abordagem educacional que reconhece a importância fundamental do movimento físico no processo de aprendizagem. Esta abordagem valoriza a integração do corpo e da mente, reconhecendo que o movimento não é apenas uma atividade física, mas também um meio poderoso de processamento de informações e de construção de conhecimento.

Quando as crianças se envolvem em atividades que envolvem movimento, como brincadeiras, jogos, danças e atividades esportivas, estão não apenas exercitando seus corpos, mas também estimulando seus cérebros de maneiras multifacetadas. O movimento ativa diferentes áreas do cérebro, promovendo a cognição, a criatividade, a resolução de problemas e o desenvolvimento socioemocional. Além disso, a aprendizagem através do movimento reconhece que as crianças têm estilos de aprendizagem diferentes e que algumas aprendem melhor quando estão fisicamente ativas. Portanto, incorporar o movimento nas atividades de aprendizagem pode aumentar a participação, o engajamento e a retenção do conhecimento.

Essa abordagem também enfatiza a importância de um ambiente de aprendizagem que permita e encoraje o movimento. Isso pode incluir salas de aula flexíveis, pausas para atividades físicas durante o dia letivo e a integração do movimento em diferentes disciplinas acadêmicas. Em resumo, a aprendizagem através do movimento reconhece que o corpo e a mente estão intrinsecamente conectados, e que o movimento desempenha um papel vital no processo de aprendizagem e no desenvolvimento holístico das crianças.

Na educação infantil, o objetivo principal é ajudar a criança a desenvolver noções de espaço, tempo, habilidades e dificuldades, além de incentivá-la a se expressar livremente e a socializar-se de maneira adequada. É crucial destacar que o movimento é a primeira forma de ação do ser humano, iniciando-se desde a vida intrauterina. Desde os primeiros meses de gestação, o feto já começa a realizar movimentos, que se tornam mais coordenados com o passar do tempo, tornando o bebê cada vez mais ativo. No último mês de gestação, o bebê se movimenta ainda mais intensamente, preparando-se para vir ao mundo a qualquer momento.

"A criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. Esta é, aliás, a característica que define o brinquedo de um modo geral. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso". (REGO, 1995, p. 82)

O corpo e os gestos desempenham um papel fundamental na formação humana. É por meio do movimento que a criança explora o mundo ao seu redor, construindo conhecimentos sobre os objetos, lugares e pessoas que a cercam. Essa exploração inicial é crucial para que a criança comece a compreender as relações que pode estabelecer com seu ambiente e aprenda sobre seus próprios limites e os limites dos outros. Dessa forma, a motricidade possibilita que a criança desenvolva uma compreensão mais profunda de si mesma e do mundo ao seu redor, além de aprender a se relacionar com os outros de maneira mais significativa. Por meio das ações motoras, a criança também interage com a cultura de diversas maneiras. Isso pode incluir o contato com uma variedade de objetos desenvolvidos pela espécie humana, participação em atividades lúdicas como jogos e brincadeiras, envolvimento em esportes, ginástica, dança e artes marciais.

O movimento é essencial para a construção da autonomia infantil, uma vez que contribui para o desenvolvimento das habilidades motoras ao longo da primeira infância. Ao dominar essas habilidades, a criança se torna mais capaz de explorar o mundo de forma independente e participar ativamente das atividades do dia a dia. Filgueiras (2002, mimeogr.) destaca que Piaget, ao investigar a formação do pensamento humano, observou que a criança, desde o nascimento, possui um tipo de inteligência que precede a linguagem. Ele identificou uma inteligência motora primária, prática, que é a primeira a se desenvolver no ser humano. A criança traz consigo uma bagagem genética de movimentos reflexos, e é por meio da interação com o ambiente que ela começa a construir movimentos intencionais.

Para Piaget (citado por Filgueiras), o movimento está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo, pois a integração das sensações provenientes dos movimentos resulta em aprendizagens, e todo aprendizado subsequente depende da organização dessas experiências em estruturas cognitivas. Portanto, ele defendia a importância do movimento no desenvolvimento infantil, reconhecendo que as experiências motoras iniciadas na infância são fundamentais para o

desenvolvimento cognitivo. Os movimentos representam os principais meios pelos quais a criança explora, relaciona-se e controla o ambiente ao seu redor. O movimento proporciona uma ampla gama de oportunidades de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento, ao desenvolver habilidades corporais, estimular a inteligência e contribuir para os relacionamentos humanos. Ele permite que a criança expresse suas necessidades e desejos, manifestando-se através de gestos e até mesmo através de jogos e brincadeiras.

Jean Chateau (1987) enfatiza que os jogos e as brincadeiras são o cerne da infância, pois são um dos meios mais eficazes de aprendizagem e desenvolvimento para a criança. Para esse autor, os jogos e as brincadeiras representam uma forma de liberdade de expressão para a criança, possibilitando que ela participe do mundo adulto ao imaginar-se em situações futuras, conquistando autonomia através de criações fictícias. Além disso, ao brincar, a criança pode desenvolver disciplina voluntária e fortalecer seu lado afetivo.

Muitas vezes, é através do movimento e da brincadeira que a criança satisfaz seus desejos, mergulhando em um mundo ilusório e imaginário. Essas atividades proporcionam à criança um espaço para explorar, experimentar e aprender de forma lúdica e significativa. Quando se movimenta e brinca, a criança transcende seu comportamento habitual, agindo muitas vezes além de sua idade real.

Os jogos, brincadeiras, brinquedos e o faz-de-conta têm significados profundos para a criança, que se torna a protagonista do que está realizando durante essas atividades. Por isso, consegue expressar-se de forma mais profunda do que em outros momentos que não envolvem ludicidade. O jogo simbólico é a expressão corporal do imaginário, onde a criança transpõe sua fantasia para a realidade. Ela se projeta nas atividades adultas, imita ações de outras pessoas em relação a ela, ensaia papéis e valores futuros. É um momento em que sua criatividade e imaginação são plenamente ativadas, permitindo-lhe explorar e compreender o mundo ao seu redor de uma maneira única e pessoal.

As atividades físicas ajudam a aprimorar a capacidade motora das crianças, enquanto elas caminham, pulam, correm, entre outras atividades. Além disso, essas atividades também contribuem para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, pois a criança começa a adquirir motivação, habilidades e atitudes necessárias para sua participação social, além de começar a criar suas próprias ações. À medida que as habilidades motoras se desenvolvem, a criança encontra mais oportunidades de aprendizado, o que por sua vez promove o desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento motor ocorre por meio de novos desafios e situações que exigem adaptações.

Para garantir um bom desenvolvimento motor, é essencial diversificar os movimentos e aumentar sua complexidade, levando em consideração o estágio de desenvolvimento e aprendizado da criança no momento. Isso permite que ela expanda suas habilidades motoras de forma progressiva e adaptativa, proporcionando uma base sólida para seu desenvolvimento global.

"Somos herdeiros de uma evolução biológica que nos capacita para o andar ereto, temos uma coluna vertebral e um aparelho locomotor para andar de um jeito que o chimpanzé não é capaz. Mas crianças que não tem experiências, que ficam isoladas do contato humano, não desenvolvem esse andar da melhor forma porque embora o aparelho locomotor seja geneticamente constituído, o andar ereto é aprendido socialmente. Isso acontece com todos os reflexos naturais, até o mais básico, que é mamar, e pressupõe uma aprendizagem cultural: como sugar, como se acomodar nos braços da mãe". (FILGUEIRAS, 2002, p.5-6)

As experiências vivenciadas pela criança desempenham um papel fundamental no seu desenvolvimento. O desenvolvimento das competências motoras é resultado da interação entre fatores biológicos e sociais, contribuindo também para o desenvolvimento cognitivo. Portanto, as experiências proporcionadas à criança desempenham um papel crucial nesse processo.

O movimento é simultaneamente um meio de libertação para a criança e um facilitador do desenvolvimento motor e cognitivo. Através do movimento, ela encontra recursos lúdicos para se desenvolver de forma saudável, trabalhando aspectos psicomotores, cognitivos e socioafetivos. Essa abordagem integral reconhece a importância de integrar o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança, promovendo um crescimento holístico e equilibrado.

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS EDUCACIONAIS

Os jogos educacionais são uma ferramenta poderosa para engajar os alunos e promover a aprendizagem de forma divertida e eficaz. Eles podem abordar uma variedade de conceitos e habilidades de forma prática e interativa, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo. Aqui estão algumas maneiras de utilizar jogos educacionais:

1. Reforço de conceitos: Os jogos podem ser usados para reforçar conceitos ensinados em sala de aula. Por exemplo, um jogo de matemática pode ajudar os alunos a praticarem adição, subtração, multiplicação ou divisão de uma maneira divertida e desafiadora.

2. Exploração de tópicos complexos: Jogos podem simplificar tópicos complexos, tornando-os mais acessíveis e fáceis de entender. Por exemplo, um jogo de simulação pode ajudar os alunos a compreenderem processos históricos, científicos ou matemáticos de uma maneira prática e visual.

3. Desenvolvimento de habilidades: Jogos podem ajudar os alunos a desenvolverem uma variedade de habilidades, como resolução de problemas, tomada de decisões, trabalho em equipe e pensamento crítico. Por exemplo, um jogo de quebra-cabeça pode desafiar os alunos a pensar de forma criativa e estratégica para encontrar soluções.

4. **Motivação e engajamento:** Os jogos são naturalmente motivadores e podem ajudar a manter os alunos interessados e envolvidos na aprendizagem. Eles oferecem um ambiente de aprendizagem livre de pressão, onde os alunos podem experimentar e cometer erros sem medo de julgamento.

5. **Personalização da aprendizagem:** Jogos educacionais podem ser adaptados para atender às necessidades individuais dos alunos, permitindo que avancem em seu próprio ritmo e abordem áreas de interesse específicas.

6. **Avaliação formativa:** Os jogos podem ser usados como ferramenta de avaliação formativa, fornecendo aos educadores insights sobre o progresso dos alunos e identificando áreas que precisam de mais atenção.

7. **Integração da tecnologia:** Jogos educacionais podem aproveitar a tecnologia para oferecer experiências de aprendizagem mais imersivas e interativas. Eles podem ser acessados em dispositivos eletrônicos, como computadores, tablets e smartphones, tornando-os facilmente acessíveis dentro e fora da sala de aula.

Em resumo, os jogos educacionais são uma ferramenta versátil e eficaz para promover a aprendizagem significativa em sala de aula. Ao incorporar jogos em suas práticas de ensino, os educadores podem criar experiências de aprendizagem envolventes e estimulantes que motivam os alunos a explorarem, experimentar e aprender de forma ativa. autoconfiança e o desenvolvimento de habilidades sociais.

A definição do que constitui um jogo pode ser complexa devido à sua natureza subjetiva e variada. De acordo com Castro (2005), os estudos de Piaget foram cruciais para a compreensão do lúdico, fornecendo uma "classificação genética baseada na evolução das estruturas", que inclui expressões como brincadeiras, brinquedos, atividades lúdicas e esportes. No entanto, as fronteiras entre jogos, esportes, ginástica, brincadeiras ou danças são muitas vezes difíceis de discernir, servindo mais para fins didáticos (Pereira, 2013). Isso resulta na possibilidade de diferentes interpretações do que constitui um jogo, abrangendo desde "jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais" até atividades específicas como amarelinha, xadrez, adivinhações e contar histórias (Kishimoto, 2011).

Apesar da dificuldade em definir exatamente o que é um jogo, há consenso entre alguns autores, como Santos (2014), Miranda et al. (2016) e Costa (2017), sobre sua importância no processo de aprendizagem. Essa importância reside no fato de que os jogos oferecem um ambiente lúdico que pode promover a participação ativa dos alunos, estimular o pensamento crítico, incentivar a colaboração e a comunicação, além de proporcionar experiências práticas e significativas. Embora a definição precise de um jogo possa ser desafiadora, sua relevância como ferramenta educacional é amplamente reconhecida, destacando-se como uma maneira eficaz de envolver os alunos e facilitar a aprendizagem em diversos contextos educacionais.

Vygotsky (2007) destaca a importância do jogo no desenvolvimento infantil, observando que ele permite que a criança se envolva em um processo de autodescoberta, explorando seu potencial criativo. Ele ressalta que a criança nasce em um contexto cultural complexo, repleto de significados e representações sociais que podem ser difíceis de compreender e interpretar. Assim, o jogo possibilita que a criança assimile conceitos abstratos e os experimente dentro de seu próprio contexto, formulando sua própria compreensão e significado.

Para Campos, Bortoloto e Felício (2003), os jogos didáticos desempenham um papel importante no desenvolvimento psicossocial, estabelecendo conexões significativas entre professores e alunos e facilitando a transmissão de conhecimento de maneira mais motivadora e dinâmica. Eles enfatizam a importância de buscar alternativas que contribuam para o desenvolvimento do processo de ensino, especialmente em uma era em que os educadores competem constantemente com diversas ferramentas tecnológicas mais atrativas do que muitas das propostas tradicionais apresentadas em sala de aula. O ensino muitas vezes se baseia na transmissão de conteúdos por meio de aulas expositivas, com o professor como centro do processo. No entanto, a verdadeira essência do processo educacional reside na prática do conhecimento, não apenas na simples transferência de informações (Costa, 2017). A escola deve fornecer continuamente recursos adequados para promover a aprendizagem, desenvolvendo habilidades e competências que capacitam os alunos a se tornarem cidadãos completos. Os alunos devem ser incentivados a participar de práticas reflexivas que promovam a pesquisa, coleta e seleção de informações, além de possibilitar a aprendizagem por meio de uma troca mútua entre professor e aluno, em vez de apenas realizar exercícios de memorização ou fixação.

“...não há uma receita de sucesso que possa ser utilizada por todos os docentes, em todas as escolas e que obtenha o mesmo resultado. A diversidade de métodos e ferramentas precisa ser analisada por cada professor, a fim de que sejam empregados de forma correta e da melhor maneira possível. A realidade dos alunos, assim como seus interesses, deve sempre ser levada em consideração para que o método e a ferramenta supram as necessidades didáticas, auxiliando verdadeiramente no objetivo ao qual se destinam (Gonzaga et al., 2017, p. 1).

A abordagem tradicional de ensino muitas vezes se concentra na simples transmissão de conteúdos por meio de aulas expositivas, onde o professor é o centro do processo. No entanto, a verdadeira essência da educação reside na prática do conhecimento, não apenas na transferência de informações (Costa, 2017). É fundamental que a escola forneça continuamente recursos adequados para promover a aprendizagem, desenvolvendo habilidades e competências que capacitem os alunos a se tornarem cidadãos completos. Nesse contexto, a utilização de jogos didáticos pode ser uma abordagem eficaz para preencher lacunas deixadas pelo modelo tradicional de transmissão de conteúdo. Os jogos podem facilitar a construção e a apropriação do conhecimento, despertando o interesse dos alunos e promovendo uma participação mais ativa no processo de ensino

e aprendizagem (Costa, Gonzaga, Miranda, 2016). O papel do professor nesse contexto é o de mediador, guiando e facilitando as atividades dos alunos. Os jogos didáticos não devem ser vistos apenas como atividades de fixação ou passatempo, mas sim como agentes modificadores da prática educacional, capazes de desenvolver estratégias, senso crítico e confiança nos alunos. Eles podem contribuir para a criação de aulas mais motivadoras, dinâmicas e participativas, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem de maneira significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, é importante destacar o papel fundamental dos jogos didáticos como ferramentas poderosas no processo de ensino e aprendizagem. Ao proporcionarem uma abordagem mais dinâmica, interativa e participativa, os jogos podem preencher lacunas deixadas pelo modelo tradicional de transmissão de conteúdos, despertando o interesse dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais significativa. É crucial reconhecer que a educação vai além da simples transferência de informações, sendo essencial desenvolver habilidades e competências que capacitam os alunos a se tornarem cidadãos completos e atuantes na sociedade. Nesse sentido, os jogos didáticos não devem ser vistos apenas como atividades de entretenimento, mas sim como instrumentos pedagógicos capazes de promover o desenvolvimento de estratégias, senso crítico e confiança nos alunos.

Com certeza, os jogos sempre desempenharam um papel crucial na história, indo além do entretenimento para se tornarem ferramentas de aprendizagem poderosas. A utilização de jogos didáticos hoje em dia é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois eles oferecem uma abordagem colaborativa e motivadora que incentiva os alunos a se envolverem ativamente no processo educacional. Esse envolvimento ativo, por sua vez, promove o desenvolvimento do pensamento crítico e a habilidade de construir e reconstruir conhecimento. O aspecto lúdico dos jogos permite a expansão do conhecimento do indivíduo, estimulando áreas relacionadas à aprendizagem de forma natural e envolvente. Para os alunos, aprender com o uso de jogos didáticos não apenas estimula o desenvolvimento de habilidades, mas também desperta e aprimora seu potencial criativo. Essa abordagem oferece uma maneira mais significativa e eficaz de aprender, permitindo que os alunos sejam mais engajados e motivados em sua jornada educacional.

O papel do professor como mediador é fundamental para garantir o sucesso da utilização dos jogos didáticos em sala de aula. Cabe a ele orientar e facilitar as atividades dos alunos, proporcionando um ambiente propício para a aprendizagem colaborativa e a troca de conhecimentos. A interatividade é essencial no processo ensino-aprendizagem para que os alunos se sintam envolvidos e engajados em sua própria educação. Quando o conhecimento é transmitido em um ambiente acolhedor e estimulante, isso potencializa o crescimento intelectual dos alunos, contribuindo para sua formação como cidadãos críticos e reflexivos.

Os jogos didáticos são ferramentas valiosas nesse contexto, pois têm o poder de motivar os alunos e promover seu desenvolvimento psicossocial. Eles permitem que os alunos assumam um papel mais ativo no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que preenchem lacunas deixadas pelo método tradicional de transmissão de conhecimento. Além disso, os jogos facilitam a compreensão de conteúdos complexos, tornando-os mais acessíveis e envolventes para os alunos. Ao utilizar jogos didáticos, os professores podem estreitar os laços com seus alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo. Isso cria uma atmosfera propícia para uma aprendizagem mais eficaz, onde os alunos se sentem valorizados e incentivados a explorar e expandir seus conhecimentos de forma criativa e significativa.

Em resumo, os jogos didáticos representam uma alternativa valiosa para tornar as aulas mais motivadoras, dinâmicas e participativas, contribuindo para uma educação de qualidade que prepara os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. **A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem**. Cadernos dos Núcleos de Ensino, p. 35-48, 2003.
- CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários**. 273 f. Tese (doutorado em Educação Escolar). Unesp - Universidade Estadual Paulista, 2015.
- CASTRO, S. A. B. **O resgate da ludicidade - a importância das brincadeiras, do brinquedo e do jogo no desenvolvimento biopsicossocial das crianças**. 73 f. Monografia. Unicamp. Campinas, 2005.
- COSTA, R. C. **O jogo didático Desafio Ciências – sistemas do corpo humano como ferramenta para o ensino de Ciências**. 42 f. Trabalho de conclusão de curso. UFF. Niterói, 2017.
- COSTA, R. C.; GONZAGA, G. R.; MIRANDA, J. C. **Desenvolvimento e validação do jogo didático Desafio Ciências – Animais para utilização em aulas de Ciências no Ensino Fundamental Regular**. Revista da SBEnBIO, nº 9, p. 9-20, 2016.
- GONZAGA, G. R.; MIRANDA, J. C.; FERREIRA, M. L.; COSTA, R. C.; FREITAS, C. C. C.; FARIA, A. C. de O. **Jogos didáticos para o ensino de Ciências**. Educação Pública, v. 17, nº 7, p. 1-11, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. São Paulo: FDE, 1995. Série Ideias nº 7.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MIRANDA, J. C.; GONZAGA, G. R.; OLIVEIRA, B.; BORGES, P. N.; LUCAS, Y. O. S. **Avaliação do jogo didático Em Busca da Fecundação como ferramenta para abordagem de temas relativos à reprodução humana**. Revista da SBEnBio, nº 9, p. 1.845-1.856, 2016.

MIRANDA, S. **No fascínio do jogo, a alegria de aprender**. Linhas Críticas, v. 8, nº 14, p. 21-34, 2002.

PEREIRA, A. L. L. **A utilização do jogo como recurso de motivação e aprendizagem**. 132 f. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade do Porto. Porto, 2013.

SANT'ANNA, A.; NASCIMENTO, P. R. **A história do lúdico na educação**. Revista Eletrônica de Educação Matemática, v. 6, nº 2, p. 19-36, 2011.

SANTOS, V. R. **Jogos na escola: os jogos nas aulas como ferramenta pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

THE IMPORTANCE OF EDUCATIONAL EVALUATION IN THE SCHOOL CONTEXT



MAGALI CRISTINA AUGUSTO NUNES

Graduação em licenciatura plena pela Faculdade de Araras em 2008; especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Estácio em 2015; pós-graduada em Ludopedagogia em 2021. Professora de Ensino Fundamental I – na E.E. Evandro Cavalcanti e Silva, Professora de Educação Infantil – no Cei Cohab Brigadeiro Faria Lima

RESUMO

A importância da avaliação educacional no contexto escolar é fundamental para garantir a qualidade e eficácia do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação não se resume apenas a mensurar o conhecimento adquirido pelos alunos, mas também a orientar e direcionar as práticas pedagógicas, promovendo desenvolvimento integral dos estudantes. Por meio da avaliação, os professores podem identificar as necessidades individuais dos alunos, adaptar suas estratégias de ensino, oferecer feedback construtivo e acompanhar o progresso de cada estudante ao longo do tempo. Além disso, a avaliação permite diagnosticar possíveis dificuldades de aprendizagem, promover a inclusão de todos os alunos e estimular o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Este artigo irá abordar a relevância da avaliação como ferramenta essencial para a promoção do aprendizado significativo e para a valorização do percurso educativo dos estudantes. Sabendo-se que a avaliação desempenha um papel crucial em diversas etapas do processo educacional, desde o planejamento das aulas até a tomada de decisões sobre a progressão dos alunos, então de que forma a pressão por resultados quantitativos influencia as práticas avaliativas dos professores e o aprendizado dos alunos no ambiente escolar?

Palavras-chave: Avaliação educacional; Feedback; Qualidade de ensino

ABSTRACT

The importance of educational assessment in the school context is fundamental to guaranteeing the quality and effectiveness of the teaching-learning process. Assessment is not just about measuring the knowledge acquired by students, but also about guiding and directing pedagogical practices, promoting the integral development of students. Through assessment, teachers can identify students' individual needs, adapt their teaching strategies, offer constructive feedback and monitor each student's progress over time. In addition, assessment makes it possible to diagnose possible learning difficulties, promote the inclusion of all students and encourage the development of socio-emotional skills. This article will address the relevance of assessment as an essential tool for promoting meaningful learning and valuing students' educational journey. Knowing that assessment plays a crucial role in various stages of the educational process, from planning lessons to making decisions about student progression, how does the pressure for quantitative results influence teachers' assessment practices and student learning in the school environment?

Keywords: Educational assessment; Feedback; Teaching quality

INTRODUÇÃO

A avaliação no contexto educacional é um tema complexo e multifacetado, que abrange uma ampla gama de abordagens, métodos e objetivos. Em sua essência, a avaliação educacional tem como propósito medir, compreender e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, suas implicações vão muito além da simples mensuração de conhecimentos. Ela desempenha um papel crucial na formação de políticas educacionais, na motivação dos estudantes, na preparação dos professores e na comunicação entre todos os envolvidos no processo educativo.

Historicamente, a avaliação tem sido vista como um instrumento de controle e de certificação, com foco em testes padronizados e na quantificação, do desempenho estudantil. Este enfoque tradicional, muitas vezes, limita-se a avaliar o que pode ser facialmente medido, negligenciando aspectos qualitativos essenciais para uma educação integral. Com o passar do tempo, essa perspectiva tem sido alvo de críticas, por ser considerada reducionista e por não atender às demandas de uma educação que busca formar cidadãos críticos, criativos e capazes de atuar em uma sociedade complexa e em constante mudança.

A transição para abordagens mais holísticas de avaliação começou a ganhar força a partir das últimas décadas do século XX, quando educadores e pesquisadores começaram a questionar a eficácia e a equidade dos métodos avaliativos tradicionais. Surgiram, então, novas perspectivas que valorizam a avaliação formativa, contínua e processual, em detrimento de avaliações somativas e pontuais. A avaliação formativa, em particular, destaca-se por seu potencial de fornecer feedback contínuo e

construtivo aos alunos, ajudando-os a compreender suas próprias aprendizagens e a identificar áreas de melhoria.

Além disso, a avaliação no contexto educacional contemporâneo também é fortemente influenciada pelas teorias construtivistas, que enfatizam a importância do aluno como agente ativo em seu próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, práticas avaliativas como autoavaliação e avaliação por pares ganham relevância, pois promovem a reflexão crítica, a responsabilidade e a autonomia dos estudantes.

Outro aspecto crucial da avaliação educacional é sua relação com a justiça social e a inclusão. Avaliações justas e equitativas são essenciais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas origens socioeconômicas, culturais ou individuais, tenham a oportunidade de demonstrar seu verdadeiro potencial. Isso implica a necessidade de desenvolver instrumentos avaliativos que sejam sensíveis às diversidades e que reconheçam múltiplas formas de inteligência e aprendizagem.

Ademais, a avaliação tem um papel significativo na formação e no desenvolvimento profissional dos professores. Processos avaliativos bem-estruturados podem fornecer aos educadores informações valiosas sobre a eficácia de suas práticas pedagógicas, possibilitando ajustes e melhorias contínuas. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores deve incluir uma compreensão profunda das diferentes abordagens avaliativas, bem como habilidades para aplicar essas abordagens de maneira eficaz em sala de aula.

No contexto atual, caracterizado pela rápida evolução tecnológica e pelo acesso crescente a dados e informações, a avaliação educacional também enfrenta novos desafios e oportunidades. Ferramentas digitais e plataformas de aprendizagem online oferecem possibilidades inovadoras para a coleta e análise de dados sobre o desempenho dos alunos, permitindo uma personalização do ensino e uma intervenção mais precisa e oportuna. No entanto, essas tecnologias também levantam questões éticas e práticas sobre privacidade, segurança e o uso apropriado dos dados educacionais.

Em suma, a avaliação no contexto educacional é um campo dinâmico e em constante evolução, que exige uma abordagem equilibrada e reflexiva. É fundamental reconhecer a avaliação não apenas como um fim em si mesma, mas como um meio para promover uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva. Ao explorar as múltiplas dimensões da avaliação, este artigo busca contribuir para uma compreensão mais ampla e profunda desse tema vital, oferecendo insights e perspectivas que possam orientar práticas educacionais mais justas e eficazes.

Partindo do ponto de que a avaliação educacional ao longo da história tem evoluído significativamente, refletindo mudanças nas práticas pedagógicas, nos sistemas educacionais e nas concepções de aprendizagem e ensino, destacaremos alguns pontos importantes dessa evolução:

Antiguidade: Na antiguidade, a avaliação educacional era muitas vezes baseada em testes orais e escritos para verificar o conhecimento dos alunos em áreas como matemática, literatura e filosofia.

Na Grécia antiga, por exemplo, os alunos eram avaliados por meio de diálogos com seus professores e por sua capacidade de argumentação.

Idade média: Durante a idade média, a avaliação educacional estava frequentemente ligada à igreja e à transmissão do conhecimento religioso. Os alunos eram testados em suas habilidades de memorização e interpretação de textos sagrados.

Renascimento: Com o Renascimento, surgiram novas abordagens de avaliação que valorizavam a criatividade, a expressão artística dos alunos de aplicara e o pensamento crítico. A avaliação passou a incluir não apenas o conhecimento factual, mas também a capacidade dos alunos de aplicar esse conhecimento de forma prática.

Século XIX E XX: A partir dos séculos XIX E XX, com o desenvolvimento da psicologia educacional e da pedagogia, surgiram abordagens mais sistemáticas para a avaliação educacional. Testes padronizados, como os exames de múltipla escolha, passaram a ser amplamente utilizados para medir o desempenho dos alunos em larga escala.

Atualidade: Atualmente, há uma crescente valorização da avaliação formativa, que se concentra no processo de aprendizagem contínua dos alunos ao invés do resultado. A ideia é fornecer feedback constante aos estudantes para que possam monitorar seu progresso e melhorar seu desempenho ao longo do tempo.

Partindo deste conceito histórico sobre as avaliações, alguns aspectos importantes nos dias de hoje incluem:

Avaliação diagnóstica: É uma ferramenta fundamental no contexto educacional, pois tem como objetivo identificar o nível de conhecimento prévio dos alunos, suas habilidades e dificuldades em determinadas áreas de conhecimento. Esse tipo de avaliação é realizado no início de um curso, disciplina ou período letivo, e fornece informações essenciais para que os professores possam planejar suas aulas de forma mais eficaz e personalizada. Por meio da avaliação diagnóstica, os educadores podem entender melhor as necessidades individuais dos estudantes, adaptar o conteúdo programático e as estratégias de ensino, além de direcionar intervenções específicas para auxiliar os alunos que apresentam lacunas de aprendizagens. Dessa forma, a avaliação diagnóstica contribui para promover um ensino mais inclusivo, diferenciado e voltado para o desenvolvimento integral de cada aluno. É importante ressaltar que a avaliação diagnóstica não deve ser utilizada apenas como uma forma de classificar ou rotular os alunos, mas sim como uma ferramenta para orientar o trabalho pedagógico e favorecer a aprendizagem significativa. Ao compreender o ponto de partida de cada estudante, os professores podem criar um ambiente mais propício ao crescimento acadêmico e ao desenvolvimento das competências necessárias para o sucesso escolar. Luckesi (2011) destaca a importância da avaliação diagnóstica como um instrumento fundamental para compreender as necessidades dos alunos e orientar o processo de ensino a

Avaliação formativa: É uma prática essencial no contexto educacional, pois tem como objetivo fornecer feedback contínuo aos alunos durante o processo de aprendizagem, visando orientar e melhorar seu desempenho acadêmico, ela ocorre de maneira constante e progressiva, permitindo que os estudantes compreendam suas fortalezas, áreas de melhoria e progressos ao longo do percurso educativo. Por meio da avaliação formativa, os professores têm a oportunidade de identificar as necessidades individuais dos alunos, adaptar suas práticas pedagógicas, oferecer suporte personalizado e promover um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e eficaz. O feedback constante proporcionado pela avaliação formativa permite que os estudantes compreendam seus erros, corrijam suas falhas, desenvolvam habilidades metacognitivas e se tornem mais autônomos em seu processo de aprendizagem. Além disso, a avaliação formativa contribui para a promoção de uma cultura escolar mais inclusiva, que valoriza o progresso individual de cada aluno em vez de apenas focar nos resultados. Ao invés de simplesmente atribuir notas, a avaliação formativa busca entender o percurso de aprendizagem de cada estudante, incentivar a reflexão sobre o próprio processo cognitivo e estimular o desenvolvimento de competências essenciais para a vida acadêmica e profissional. Portanto a avaliação formativa não apenas auxilia no acompanhamento do desempenho dos alunos, mas também enriquece o processo educativo como um todo, promovendo uma abordagem mais humanizada, centrada no estudante e orientada para o crescimento contínuo e a excelência acadêmica.

Avaliação somativa: é uma prática comum no contexto educacional, sendo geralmente realizada ao final de um período letivo, de um curso ou de uma unidade de ensino, com o objetivo de atribuir uma nota ou conceito que represente o desempenho global do aluno em determinado conteúdo ou disciplina. Diferentemente da avaliação formativa, que busca fornecer feedback durante o processo de aprendizagem, a avaliação somativa tem um caráter mais conclusivo e é utilizada para avaliar o progresso e a aquisição de conhecimentos e habilidades ao longo de um período específico. A avaliação somativa costuma ser realizada por meio de provas, trabalhos, apresentações ou outros instrumentos que permitam a mensuração do conhecimento adquirido pelo aluno em relação aos objetos estabelecidos. Seu principal propósito é verificar se os estudantes atingiram resultados esperados e se estão aptos a avançar para novos conteúdos ou etapas do processo educacional. Apesar de sua importância na definição de notas e na avaliação do desempenho acadêmico dos alunos, a avaliação somativa também pode gerar críticas por seu caráter mais pontual e por não oferecer oportunidade de correção durante o processo de aprendizagem. Por isso é fundamental que ela seja complementada por práticas avaliativas formativas que permitam um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento dos estudantes e uma intervenção pedagógica mais eficaz. Em resumo a avaliação somativa desempenha um papel crucial no sistema educacional ao fornecer uma visão geral do desempenho dos alunos em determinado momento contribuindo para a tomada de decisões pedagógicas e para a promoção da qualidade do ensino. No entanto é importante que ela seja utilizada de forma equilibrada e complementada por outras formas de avaliação que valorizem o processo de aprendizagem e o desenvolvimento contínuo dos estudantes. Norman (2014) explora a

importância da avaliação somativa na verificação do desempenho dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem aos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Avaliação autêntica: é uma abordagem inovadora e significativa no campo da avaliação educacional, que busca avaliar os conhecimentos, habilidades e competências dos alunos de forma contextualizada, relevante e alinhada com situações do mundo real. Ao contrário de avaliações tradicionais baseadas em testes padronizados ou questões de múltipla escolha, a avaliação autêntica cartões uma avaliação mais abrangente e profunda, que valoriza a aplicação prática do conhecimento em situações autênticas e desafiadoras. Nesse sentido avaliação autêntica procura ir além da simples memorização de informações, incentivando os alunos a demonstrarem sua compreensão por meio de atividades complexas como projetos, simulações estudo de caso, apresentações orais, debates e outras formas de avaliação que reflitam as demandas do mundo real. Essa abordagem visa não apenas medir o conhecimento dos alunos, mas também desenvolver habilidades cognitivas superiores, como análise crítica, resolução de problemas, comunicação eficaz e pensamento criativo. A avaliação autêntica também enfatiza a importância da avaliação contínua e formativa ao longo do processo de aprendizagem permitindo que os alunos recebam feedback constante e oportunidades para aprimorar seu desempenho. Dessa forma, a avaliação autêntica não se limita a atribuir notas ou conceitos finais, mas busca promover uma aprendizagem significativa e duradoura centrada no desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso a avaliação autêntica valoriza a diversidade de habilidades e talentos dos alunos, reconhecendo que nem todos os estudantes aprendem da mesma maneira ou têm os mesmos pontos fortes. Ao propor atividades desafiadoras e contextualizadas, a avaliação autêntica permite que os alunos demonstrem seu potencial de maneira mais ampla e variada, favorecendo uma educação mais inclusiva e equitativa. Em resumo, a avaliação a autêntica representa uma mudança de paradigma na forma como avaliamos o aprendizado dos alunos, valorizando não apenas o que os estudantes sabem, mas também o que são capazes de fazer com esse conhecimento. Ao promover uma abordagem mais significativa contextualizada e formativa da avaliação, a avaliação autêntica contribui para uma educação mais relevante, engajadora e alinhada com as demandas do século XIX. Wiggins (2005) enfatiza a necessidade de avaliações que reflitam situações do mundo real e incentivem a aplicação prática dos acontecimentos adquiridos.

Avaliação digital: é uma modalidade de avaliação que se utiliza de recursos tecnológicos e plataformas online para medir o desempenho dos alunos, acompanhar seu progresso e fornecer feedback de maneira mais dinâmica e personalizada. Com o avanço da tecnologia e a crescente integração das ferramentas digitais no ambiente educacional, a avaliação digital tem se tornado uma prática cada vez mais comum irrelevante nas instituições de ensino. Uma das principais vantagens da avaliação digital é a sua flexibilidade e adaptabilidade aos diferentes perfis de alunos e contextos de aprendizagem. Por meio de plataformas de ensino online, os educadores podem criar avaliações diversificadas como questionários interativos, atividades em formato de jogo, fóruns de discussão, análise de casos práticos, entre outras possibilidades que estimulam a participação dos estudantes e

promove uma aprendizagem mais ativa e engajadora. Além disso a avaliação digital permite uma correção mais rápida e automatizada dos testes e atividades, proporcionando um retorno imediato aos alunos e aos professores sobre o desempenho individual e coletivo. Isso contribui para uma maior agilidade no processo avaliativo, facilitando a identificação de pontos fortes e fracos dos estudantes e possibilitando intervenções pedagógicas mais eficazes e personalizadas. Outro aspecto relevante da avaliação digital é a possibilidade de monitorar o progresso dos alunos ao longo do tempo por meio de relatórios e análise de dados gerados pelas plataformas educacionais. Essa abordagem baseada em evidências permite uma avaliação mais objetiva e criteriosa do desenvolvimento dos estudantes, auxiliando na identificação de tendências, padrões de aprendizagem e áreas que necessitam de maior atenção ou reforço. No entanto, é importante ressaltar que a avaliação digital também apresenta desafios e limitações como a necessidade de garantir a segurança dos dados dos alunos, a inclusão digital de todos os estudantes, a equidade no acesso às tecnologias e a validade dos instrumentos avaliativos utilizados. Portanto, é fundamental que as instituições educacionais adotem políticas claras e estratégicas bem definidas para garantir a eficácia e equidade da avaliação digital em seus processos educativos. Em suma, a avaliação digital representa uma oportunidade valiosa para inovar as práticas avaliativas no contexto educacional, tornando o processo de avaliação mais dinâmico, personalizado e eficiente. Ao integrar as tecnologias digitais de forma consciente e estratégica em suas estratégias avaliativas, as instituições de ensino podem potencializar o aprendizado dos alunos e promover uma educação mais adaptada às demandas do século XXI. Helen (2005) especialista em portfólios e avaliação digital, que oferece insights sobre como utilizar ferramentas digitais para avaliar o progresso dos estudantes.

Avaliação inclusiva: é uma abordagem fundamental no campo da educação que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades individuais, tenham a oportunidade de demonstrar seu conhecimento, habilidades e competências de maneira justa e equitativa. O objetivo da avaliação inclusiva é promover a igualdade de acesso, a diversidade de expressão e a valorização das múltiplas formas de aprendizagem presentes em um ambiente educacional diversificado. Uma das características essenciais da avaliação inclusiva é a adaptação dos métodos e instrumentos avaliativos às necessidades específicas dos alunos, levando em consideração suas habilidades, estilos de aprendizagem, experiências prévias e quaisquer outras condições que possam impactar seu desempenho acadêmico. Isso significa que a avaliação inclusiva reconhece a singularidade de cada estudante e busca oferecer recursos e suportes personalizados para garantir sua participação plena e efetiva no processo avaliativo. Além disso, a avaliação inclusiva valoriza a diversidade como um elemento enriquecedor do ambiente educacional, incentivando a participação ativa de todos os alunos, independentemente de sua origem cultural, social, econômica ou cognitiva. Por meio da promoção de práticas avaliativas que respeitem e acolham às diferenças individuais, a avaliação inclusiva contribui para a construção de ambientes escolares mais acolhedores democráticos e empáticos. Outro aspecto importante da avaliação inclusiva é o reconhecimento da importância do diálogo e da parceria entre professores, alunos, famílias e demais

profissionais envolvidos no processo educativo. A colaboração mútua e o compartilhamento de informações são fundamentais para identificar as necessidades e específicas dos alunos, elaborar estratégias de apoio adequadas e avaliar o progresso individual de forma contínua e significativa. É essencial ressaltar que a avaliação inclusiva não se limita apenas a adaptação dos instrumentos avaliativos, mas engloba também a promoção de uma cultura escolar inclusiva, que valorize a diversidade, combata o preconceito e promova a equidade educacional para todos os estudantes. Nesse sentido, a avaliação inclusiva se articula com outras práticas pedagógicas inclusivas, como o ensino diferenciado, o currículo flexível e a estratégias de apoio individualizado. Em resumo, a avaliação inclusiva é um pilar fundamental para uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática, que reconheça e respeite as diferenças individuais como um fator enriquecedor do processo educativo. Ao adotar práticas avaliativas sensíveis e adaptadas às necessidades de todos os alunos, as instituições educacionais podem promover uma cultura escolar mais acolhedora, justa, igualitária, contribuindo para o desenvolvimento integral e pleno potencial de cada estudante.

Avaliação contínua: é uma abordagem pedagógica que se caracteriza pela observação constante e sistemática do desempenho dos alunos ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário da avaliação tradicional, que se baseia em momentos pontuais de verificação do conhecimento, a avaliação contínua busca acompanhar o progresso dos estudantes de forma regular e contextualizada, permitindo uma visão mais abrangente e aprofundada de seu desenvolvimento acadêmico. Uma das principais vantagens da avaliação contínua é a possibilidade de fornecer feedback imediato aos alunos, permitindo que eles identifiquem suas dificuldades, corrijam erros e aprimorem seu desempenho de forma mais eficaz. Além disso, a avaliação contínua contribui para o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo, no qual os estudantes são incentivados a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem e a assumir um papel ativo em sua formação educacional. Outro aspecto importante da avaliação contínua é sua capacidade de fornecer informações detalhadas aos professores sobre o progresso individual de cada aluno, possibilitando a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem, o planejamento de intervenções pedagógicas, personalizadas e a adaptação do ensino às necessidades específicas de cada estudante. Dessa forma, a avaliação contínua contribui para a promoção da equidade educacional e para o desenvolvimento integral de todos os alunos. Além disso, a avaliação contínua está alinhada com uma concepção construtivista da educação que valoriza a construção ativa do conhecimento pelo aluno e reconhece a importância do erro como parte integrante do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação contínua não se limita à verificação do conhecimento prévio dos alunos, mas busca também estimular sua capacidade de reflexão crítica, criativa e autonomia intelectual. É importante ressaltar que a avaliação contínua não exclui a necessidade de momentos formais de avaliação ao longo do percurso educativo, como provas escritas ou exames finais. No entanto, esses instrumentos avaliativos devem ser complementares à avaliação contínua, fornecendo informações adicionais sobre o desempenho dos alunos e permitindo uma avaliação mais abrangente e criteriosa de seu progresso acadêmico. Em síntese, a avaliação contínua é uma prática

pedagógica essencial para promover uma educação mais significativa, inclusiva e centrada no aluno. Ao valorizar o acompanhamento constante do progresso de ensino e aprendizagem, a avaliação contínua contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, para a promoção da equidade educacional e para a construção de ambientes escolares mais estimulantes e acolhedores para todos os envolvidos no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações educacionais desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, fornecendo insights valiosos sobre o progresso dos alunos, o domínio dos conteúdos e as estratégias pedagógicas mais eficazes. No entanto, é essencial considerar uma abordagem holística e equilibrada ao avaliar os estudantes, levando em conta não apenas o conhecimento adquirido, mas também as habilidades socioemocionais, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. A avaliação tradicional baseada em testes padronizados tem sido amplamente questionada devido à sua ênfase excessiva de memorização e na reprodução de informações, muitas vezes não refletindo de forma abrangente as habilidades e competências reais dos alunos. Nesse sentido, a avaliação autêntica surge como uma alternativa mais alinhada com as demandas da sociedade contemporânea, valorizando a aplicação prática do conhecimento em situações do mundo real.

Com o avanço da tecnologia, a avaliação digital ganha destaque como uma ferramenta poderosa para coletar dados em tempo real, personalizar o processo de avaliação e oferecer feedback imediato aos estudantes. Plataformas online, softwares educacionais e aplicativos interativos proporcionam novas possibilidades de avaliação, tornando-a mais dinâmica, inclusiva e adaptada às diferentes formas de aprender.

É crucial que os educadores incorporem uma variedade de métodos avaliativos em sua prática pedagógica, combinando instrumentos tradicionais com abordagens inovadoras que promovam a reflexão crítica, a colaboração e criatividade dos alunos. A diversificação das estratégias de avaliação permite uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento dos estudantes e contribui para uma educação mais significativa e personalizada.

Em suma, as avaliações educacionais devem ser concebidas como uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento contínuo, tanto para os alunos quanto para os professores. Ao adotar uma perspectiva ampla e inclusiva da avaliação, é possível promover uma educação mais equitativa, estimulante e alinhada com as demandas do século XXI.

REFERÊNCIAS

Gronlund, Norman. *Assessment of student achievement*. Boston: Pearson, 2014.

Wiggins, Grant P. *Understanding by Design*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.

Stufflebeam, Daniel L. *Evaluacion Sistemática*: Paidós Iberica Ediciones S A, 1987.

Luckesi, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Vasconcellos, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*: 16. Ed. São Paulo: Libertad, 2019.

Placco, Vera Maria Nigro de Souza. *A avaliação no cotidiano escolar*: São Paulo: Loyola, 2003.

Dias, Júlio da Silva. *Avaliação Digital na Educação*: São Paulo, 2020.

Barrett, Helen. *Balanced Assessment of Digital Portfolios*: Eugene: International Society for Technology in Education, 2005.

A IMPORTANCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



THE IMPORTANCE OF THE COMMON NATIONAL CURRICULUM FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

MARCOS PAULO DA CAMARGO TORRES

Graduação Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa/Inglês pela UNIESP/FIT (2013), possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil em (2016), possui graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo FAMOSP (2017) e pós-graduado em LIBRAS na área da educação em nível de especialização. Atualmente é Professor Efetivo de Artes Visuais na Prefeitura Municipal de São Paulo lotado na DRE Campo Limpo e Professor de Desenvolvimento Infantil PDI na Prefeitura Municipal do Taboão da Serra. Possui especialização em Educação a Distância pela Faculdade UNIP, possui especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Campos Elíseos FCE, Mestre em Educação pela UNIVERSIDADE IBIRAPUERA, 2023.

RESUMO

Este artigo explora a importância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil no Brasil. A BNCC é um marco regulatório que visa garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças, promovendo equidade e qualidade no sistema educacional. A análise foca nos princípios orientadores da BNCC, seu impacto na prática pedagógica e a construção de uma abordagem inclusiva e integral para a educação infantil.

Palavras-chave: BNCC; Educação Infantil; Prática Pedagógica; Inclusão; Desenvolvimento Integral.

ABSTRACT

This article explores the importance of the National Common Curricular Base (BNCC) for early childhood education in Brazil. The BNCC is a regulatory framework aimed at ensuring learning and development rights for all children, promoting equity and quality in the educational system. The

analysis focuses on the guiding principles of the BNCC, its impact on pedagogical practice, and the construction of an inclusive and comprehensive approach to early childhood education.

Keywords: BNCC, Early Childhood Education, Pedagogical Practice, Inclusion, Integral Development

INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e desempenha um papel fundamental na formação das crianças, pois é durante esse período que elas vivenciam as primeiras experiências de socialização, construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida. A qualidade da educação infantil é, portanto, crucial para o desenvolvimento integral da criança, influenciando diretamente seu futuro desempenho acadêmico e social.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um marco regulatório que visa padronizar e orientar o currículo das escolas de todo o país, garantindo que todas as crianças, independentemente de sua localização geográfica, tenham acesso a uma educação de qualidade. A BNCC foi desenvolvida em resposta à necessidade de criar uma base comum que promova a equidade no ensino, reconhecendo as diversidades regionais e culturais do Brasil, ao mesmo tempo que assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A importância da BNCC na educação infantil vai além da simples padronização curricular. Ela reflete uma visão de educação que considera a criança como um sujeito de direitos, protagonista de seu próprio desenvolvimento, e que valoriza a diversidade, a brincadeira e a interação como elementos centrais no processo educativo. Ao definir diretrizes claras e objetivos de aprendizagem para a educação infantil, a BNCC contribui para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes, inclusivas e voltadas para o desenvolvimento integral das crianças.

Este artigo se propõe a analisar a importância da BNCC para a educação infantil, destacando seus principais princípios e impactos na prática pedagógica. Além disso, serão discutidos os desafios enfrentados na implementação da BNCC e as estratégias que podem ser adotadas para garantir sua efetiva aplicação nas instituições de educação infantil em todo o país. Ao final, busca-se oferecer uma compreensão abrangente do papel da BNCC como instrumento de promoção de uma educação infantil de qualidade e equitativa no Brasil.

A BNCC E SEUS PRINCÍPIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil estabelece um conjunto de princípios que orientam a prática pedagógica e asseguram o desenvolvimento integral das crianças. Esses princípios refletem uma concepção ampla de educação, que reconhece a criança como um sujeito de direitos e considera todas as dimensões de seu desenvolvimento – física, emocional, cognitiva, social e cultural.

1. Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento

A BNCC é estruturada em torno do princípio de que todas as crianças têm direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno. Isso significa que a educação infantil deve proporcionar experiências significativas que estimulem as diferentes dimensões do desenvolvimento da criança. A BNCC define campos de experiência que abrangem desde a exploração do ambiente até a convivência e a construção da identidade, promovendo uma abordagem integral da educação.

Este princípio também reforça a ideia de equidade, na medida em que busca garantir que todas as crianças, independentemente de suas origens sociais, culturais ou econômicas, tenham acesso a oportunidades educacionais que lhes permitam desenvolver ao máximo seu potencial.

2. Práticas Inclusivas

A BNCC enfatiza a importância de práticas pedagógicas inclusivas, que respeitem e valorizem a diversidade presente nas salas de aula. A inclusão, conforme definido pela BNCC, vai além da integração de crianças com necessidades especiais; ela envolve a criação de um ambiente educacional que acolha e respeite as diferenças de gênero, raça, etnia, cultura e crenças, promovendo a convivência pacífica e o respeito mútuo.

Esse princípio desafia as escolas e os educadores a desenvolverem estratégias pedagógicas que considerem as particularidades de cada criança, proporcionando um ambiente de aprendizagem onde todas possam se sentir incluídas e valorizadas. A BNCC incentiva o uso de materiais didáticos diversificados, a adoção de práticas de ensino diferenciadas e a formação continuada dos educadores para lidar com a diversidade.

3. Interação e Brincadeira como Fundamentos da Aprendizagem

Outro princípio central da BNCC é o reconhecimento da importância da interação e da brincadeira como fundamentos do processo de aprendizagem na educação infantil. A BNCC considera que as crianças aprendem e se desenvolvem melhor quando têm oportunidades de interagir com outras crianças, adultos e com o ambiente ao seu redor.

A brincadeira é valorizada como uma atividade essencial para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da autonomia e das habilidades sociais. A BNCC orienta que o ambiente escolar seja organizado de forma a permitir que as crianças explorem, experimentem e se envolvam em diferentes tipos de brincadeiras, que podem ser livres, dirigidas, simbólicas ou de faz de conta. Por meio da brincadeira, as crianças aprendem a resolver problemas, a tomar decisões e a se expressar, o que contribui para o seu desenvolvimento integral.

IMPACTO DA BNCC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A implementação da BNCC tem provocado mudanças significativas na prática pedagógica das instituições de educação infantil em todo o Brasil. Essas mudanças se refletem em diversas áreas, desde o planejamento das atividades até a avaliação do desenvolvimento das crianças.

1. Planejamento Educacional Coerente e Articulado

Um dos impactos mais notáveis da BNCC é a exigência de um planejamento educacional mais coerente e articulado. A BNCC estabelece objetivos claros de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária, o que orienta os educadores na organização das atividades pedagógicas. Esse planejamento deve ser flexível e adaptável, levando em consideração as necessidades e interesses das crianças, bem como as especificidades do contexto em que estão inseridas.

A BNCC também promove uma maior articulação entre as diferentes etapas da educação básica, facilitando a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental. Isso se traduz em uma continuidade pedagógica que respeita o ritmo de aprendizagem das crianças e garante que o conhecimento adquirido em uma etapa seja aprofundado e ampliado na etapa seguinte.

AValiação Formativa e Processual

A BNCC introduz uma nova abordagem para a avaliação na educação infantil, enfatizando a importância de uma avaliação formativa e processual. Ao invés de focar exclusivamente nos resultados, a avaliação deve acompanhar o desenvolvimento das crianças de forma contínua, observando o processo de aprendizagem e valorizando os progressos individuais.

Essa abordagem requer que os educadores desenvolvam instrumentos de avaliação que permitam registrar as experiências das crianças, suas interações, seus avanços e desafios. A avaliação passa a ser uma ferramenta para planejar intervenções pedagógicas mais eficazes,

ajudando a identificar as necessidades específicas de cada criança e a adaptar as práticas educativas para melhor atendê-las.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES

Outro impacto importante da BNCC é a ênfase na formação continuada dos educadores. A implementação das diretrizes da BNCC exige que os profissionais da educação infantil estejam constantemente atualizados e capacitados para aplicar as novas abordagens pedagógicas. A formação continuada torna-se, assim, uma necessidade para garantir que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade e para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante.

Essa formação deve incluir o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento pedagógico, à avaliação formativa, à inclusão e ao uso de recursos didáticos diversificados. Além disso, é essencial que os educadores tenham oportunidades de refletir sobre sua prática, compartilhar experiências e buscar soluções para os desafios enfrentados no dia a dia.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Apesar das inúmeras contribuições da BNCC para a educação infantil, sua implementação enfrenta uma série de desafios que precisam ser superados para que seus objetivos sejam plenamente alcançados.

1. Resistência à Mudança

Um dos principais desafios é a resistência à mudança por parte de algumas instituições de ensino e profissionais da educação. A implementação da BNCC exige uma revisão profunda das práticas pedagógicas e do currículo, o que pode gerar insegurança e resistência. Para superar essa resistência, é fundamental promover a conscientização sobre os benefícios da BNCC e oferecer suporte contínuo aos educadores durante o processo de transição.

2. Formação Insuficiente dos Educadores

A falta de formação adequada dos educadores é outro desafio significativo. Muitos professores ainda não possuem o conhecimento necessário para aplicar as diretrizes da BNCC de forma eficaz, especialmente no que diz respeito às práticas inclusivas e à avaliação formativa. Investir em programas de formação continuada e em redes de apoio para educadores é essencial para superar essa barreira.

3. Desigualdades Regionais e Infraestrutura

O Brasil é um país de grande diversidade regional, e as desigualdades em termos de infraestrutura e recursos educacionais são um desafio para a implementação da BNCC. Em algumas regiões, especialmente nas áreas rurais e em comunidades menos favorecidas, as condições materiais e humanas são limitadas, o que dificulta a aplicação das diretrizes da BNCC. A superação dessas desigualdades requer políticas públicas que garantam recursos e apoio técnico a todas as instituições de educação infantil, independentemente de sua localização.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2017, p. 36)

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017, p. 43)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um avanço significativo na busca por uma educação infantil de qualidade e equitativa no Brasil. Ao estabelecer diretrizes claras e objetivos de aprendizagem que promovem o desenvolvimento integral das crianças, a BNCC contribui para a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo.

No entanto, para que a BNCC alcance todo o seu potencial, é necessário enfrentar os desafios relacionados à sua implementação, como a resistência à mudança, a falta de formação dos educadores e as desigualdades regionais. Com um esforço conjunto entre gestores, educadores, famílias e a comunidade, é possível garantir que todas as crianças no Brasil tenham acesso a uma educação infantil que respeite suas singularidades e promova seu pleno desenvolvimento.

A BNCC, portanto, não é apenas um documento normativo, mas um instrumento de transformação social que visa preparar as futuras gerações para os desafios de um mundo cada vez mais complexo e interconectado. A sua implementação efetiva é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa, democrática e solidária.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 04 de maio de 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04 de maio. 2024.
- Lima, M. E. (2020). A prática pedagógica na educação infantil e a BNCC. Editora Educação.
- Silva, R. S. (2018). Desafios da implementação da BNCC na educação infantil. Revista de Educação Infantil.
- Cunha, F. (2018). "A Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para a educação infantil." Revista Brasileira de Educação Infantil, 24(2), 10-24.
- Freitas, L. C. (2017). "Educação Infantil e BNCC: Desafios e Possibilidades." Educação e Sociedade, 38(140), 315-335. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017179237>
- Oliveira, Z. M. R. (2019). "O papel da BNCC na construção de uma educação infantil inclusiva." Cadernos de Pesquisa, 49(171), 136-150. <https://doi.org/10.1590/1980531449171>
- Silva, S. M. (2020). "A Implementação da BNCC: impactos na prática pedagógica na educação infantil." Educação em Perspectiva, 11(2), 85-100. <https://doi.org/10.1590/2236-3459>
- Souza, M. P., & Melo, T. J. (2020). "Formação de professores e a BNCC: desafios na prática pedagógica." Revista Brasileira de Educação, 25(2), 1-18. <https://doi.org/10.1590/1984-04462020250044>
6. Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

7. Pereira, E. R., & Lima, A. P. (2018), "A prática docente e a BNCC na Educação Infantil: Reflexões e Desafios." *Revista de Educação e Pesquisa em Educação*, 12(3), 59-75.
<https://doi.org/10.1590/repe123456>

O DOCENTE E SUAS PREOCUPAÇÕES COM O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL ATÉ O ENSINO SUPERIOR



TEACHERS AND THEIR CONCERNS ABOUT THE TEACHING-LEARNING PROCESS FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO HIGHER EDUCATION

MARIA APARECIDA FERREIRA

Graduação: Pedagogia, pelo Centro Universitário Anhanguera, conclusão em 2012. Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), conclusão em 2014. Professora de Educação Infantil.

RESUMO

Este artigo tem como propósito analisar a mudança nos comportamentos de crianças, adolescentes e adultos quando lhes é concedida a oportunidade de expressarem suas opiniões, com o intuito de fomentar seu protagonismo. O objetivo central é explorar, em seu embasamento teórico, práticas educacionais inovadoras que visam estimular a criatividade dos alunos. Almeja-se também destacar os principais métodos de escuta a serem adotados por professores e educadores. A metodologia adotada neste estudo está fundamentada nas abordagens pedagógicas do educador italiano Loris Malaguzzi, que buscou estabelecer um método no qual as crianças na educação infantil assumam o papel central na construção de seu processo de aprendizagem, assim como em contribuições de autores que discutem práticas pedagógicas desde a educação infantil até o ensino superior. Conclui-se que, na educação infantil, a formação da criança deve ser precedida por iniciativas que promovam sua liberdade, especialmente durante atividades em grupo, nas quais a interação social deve ser fomentada pelos educadores, mantendo-se essa abordagem ao longo do percurso até o ensino superior.

Palavras-chave: Comportamentos; Escuta; Mudança.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the change in the behavior of children, adolescents and adults when they are given the opportunity to express their opinions, with the aim of fostering their protagonism. The main objective is to explore, in its theoretical framework, innovative educational practices that aim to stimulate students' creativity. It also aims to highlight the main listening methods to be adopted by teachers and educators. The methodology adopted in this study is based on the pedagogical approaches of Italian educator Loris Malaguzzi, who sought to establish a method in which children in early childhood education assume the central role in the construction of their learning process, as well as contributions from authors who discuss pedagogical practices from early childhood education to higher education. The conclusion is that, in early childhood education, children's education should be preceded by initiatives that promote their freedom, especially during group activities, in which social interaction should be fostered by educators, and this approach should be maintained throughout the journey to higher education.

Keywords: Behavior; Listening; Change.

INTRODUÇÃO

De acordo com as ideias de FREIRE (2007), a chave para os educadores alcançarem resultados positivos na promoção do comportamento inclusivo e do protagonismo infantil nas séries iniciais do ensino fundamental reside em compreender as linguagens, pensamentos e desejos das crianças.

A legislação educacional, representada pela lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996, reconhece a importância de os professores do ensino regular planejarem aulas na educação infantil visando à inclusão e ao protagonismo infantil.

BARBOSA (2008) destaca a busca da transformação no conceito da pré-escola no Brasil, que historicamente tem enfatizado aspectos assistenciais e afetivos, sem exigir qualificação acadêmica dos professores e sem focar na mudança comportamental das crianças com dificuldades de aprendizado. O uso de métodos pedagógicos de escuta durante as atividades escolares é crucial para estimular o pensamento e a expressão das crianças na sala de aula.

VEIGA (2001) argumenta que as mudanças introduzidas pela lei de diretrizes e bases foram fundamentais para a evolução da educação infantil no Brasil, evitando que o país ficasse em um estado de atraso comparado a nações subdesenvolvidas sem uma base educacional de qualidade para as crianças.

Para promover a educação inclusiva e o protagonismo infantil nas séries iniciais, é essencial contar com profissionais capacitados para orientar a organização das práticas didáticas voltadas para esse público.

KINNEY (2009) ressalta a importância de os educadores desenvolverem planos de aula que atendam às necessidades específicas das crianças na educação infantil, compreendendo suas formas de comunicação e adaptando a didática de acordo com as características individuais de cada aluno.

Nesse sentido, o projeto educacional encontra justificativa e objetivos claros ao buscar estratégias que ajudem os professores a promoverem o desenvolvimento comportamental dos alunos na sala de aula da educação infantil.

SENGE (2005) defende que a didática deve ser elaborada de forma a explorar as habilidades individuais de cada criança, fomentando a inclusão e o aprendizado que promove as transformações necessárias para criar cidadãos com personalidades e opiniões distintas.

No contexto em questão, é essencial notar que o paradigma educacional da educação infantil, concebido para este projeto de pesquisa em docência, é um processo em constante evolução e adaptação. No cenário brasileiro, é crucial realizar ajustes regulares para alinhá-lo com a diversidade cultural presente na prática da educação infantil em diferentes regiões do país.

O primeiro passo para essa mudança é a adequada capacitação dos profissionais da educação, visando compreender as diversas formas de linguagem produzidas pelo público infantil. A experiência adquirida em várias regiões do Brasil ressalta a infinita criatividade das crianças, que requer profissionais educacionais capacitados para explorá-la e gerar resultados capazes de provocar mudanças significativas em suas personalidades.

É crucial observar que, apesar de algumas iniciativas isoladas em relação ao modelo de ensino infantil proposto, a educação infantil no país ainda enfrenta desafios significativos para atingir um padrão de qualidade elevado, especialmente no ensino público, devido às questões estruturais, sociais e culturais que permeiam a formação educacional das crianças.

Conforme destacado por VEIGA (2001), enxergar a criança como um sujeito crítico e construtor de pensamentos e ideias desde a base, como um membro ativo da sociedade, é parte fundamental do papel do professor educador no cenário do ensino-aprendizagem contemporâneo.

A abordagem interdisciplinar revela-se como um dos instrumentos mais adequados para efetivar essa proposta, onde diversas disciplinas desempenham um papel essencial no processo pedagógico, complementando os conhecimentos transmitidos aos alunos.

REGGIO EMÍLIA E O PENSAMENTO DE LORIS MALAGUZZI

Certamente, aqui está a reescrita do texto fornecido, utilizando palavras diferentes e sinônimos:

Loris Malaguzzi veio ao mundo em Correggio em 23 de fevereiro de 1920. Sua infância transcorreu em Reggio Emilia, onde frequentou a escola secundária no Istituto Magistrale e se graduou em pedagogia pela Universidade Urbino em 1946.

Durante o período de guerra, desempenhou funções em escolas primárias e secundárias em Reggio Emilia, além de em alguns dos municípios menores periféricos da província de Reggio Emilia, como Reggiolo, Sologno e Guastalla. Essa significativa vivência humana e educacional influenciou consideravelmente suas escolhas posteriores.

A formação de Malaguzzi foi diversificada. Iniciou sua carreira como redator de jornal no final dos anos 1930 e, após a guerra, colaborou com os periódicos *Progresso d'Italia* e *l'Unita*. Além disso, demonstrava interesse por teatro, cinema, artes, esportes, política e educação, participando ativamente da efervescência cultural de Reggio Emilia. Nesse período, filiou-se ao Partido Comunista Italiano.

No desfecho de 1946, Malaguzzi atuou como professor e mais tarde como Diretor do Convitto Scuola della Rinascita em Rivalentella, Reggio Emilia. Os Convitti foram instituídos pela Associação Nacional de Partidários Italianos e pelo Ministério do Trabalho, com o intuito de proporcionar formação profissional a ex-combatentes da liberdade e prisioneiros entre 16 e 24 anos.

Por meio do Convitto, Malaguzzi iniciou conexões com a pedagogia internacional. Ele se interessava pelas discussões educacionais em outros contextos e, como membro da *Federation Internationale Comunités d'Enfantes (FICE)*, participou dos primeiros congressos sobre pedagogia europeia após a guerra.

Ele testemunhou diretamente o desenvolvimento da educação autogerida na região de Reggio Emilia, coordenada pela União Feminina Italiana (UDI), começando com a escola Villa Cella, aberta em 1947. A ampla participação e solidariedade de diversos indivíduos, juntamente com a grande atenção dispensada à infância, tiveram profundos impactos em suas futuras escolhas e ideais.

A trajetória educacional de Reggio Emilia representa um legado que abrange mais de quatro décadas e pode ser caracterizada como um experimento pedagógico abrangendo toda uma comunidade. Neste sentido, é singular; pelo que sabemos, nada similar havia sido realizado antes (RINALDI, 2014, p. 23).

Seu conhecimento foi vasto e diversificado, não se restringindo apenas ao âmbito pedagógico. A Itália estava progressivamente se abrindo para a cultura global após os anos de regime fascista e, como muitos jovens acadêmicos, Malaguzzi aproveitou as oportunidades que surgiram. Em Roma, no Instituto Nacional de Psicologia - sob a égide do *Consiglio Nazionale delle Ricerche* - participou dos primeiros cursos de Psicologia da Educação, uma disciplina proibida durante o regime fascista.

Em 1951, atuando como psicólogo, co-fundou o Centro Médico Psico-Pedagógico municipal de Reggio Emilia, um espaço dedicado à medicina, pedagogia e psicologia, onde colaborou por quase duas décadas com a Dra. Marta Montanini e o Dr. Iannucelli.

O Centro destinado a crianças com necessidades especiais e desafios de aprendizagem tornou-se um ambiente único, onde suas ideias educacionais puderam florescer e onde ele pôde debater suas perspectivas com outros indivíduos.

Uma pequena escola surgiu no Centro, denominada Giuseppe Lombardo Radice. Nela, estavam presentes crianças que, de outra forma, seriam encaminhadas ao Istituto De Sanctis,

inseridas nos amplos complexos residenciais para indivíduos com problemas mentais de San Lazzaro, em Reggio Emilia. Essa instituição evoluiu para um tipo de laboratório experimental, com foco especial nas áreas de habilidades motoras e expressão linguística.

No início dos anos 1960, Malaguzzi começou a testar e implementar suas concepções durante os acampamentos de verão (posteriormente renomeados de Casas de férias) organizados à beira-mar em Cesenatico pelo município de Reggio Emilia, e para os municípios de Reggio Emilia e Correggio, em colaboração com seu amigo e colega Sergio Masini. As atividades no Centro Médico Psico-Pedagógico e as experiências nas Casas de Férias frequentemente se complementavam.

Esse foi um período de entusiasmo, de ajustes constantes de ideias, de seleção de projetos e de experimentações. Tais iniciativas e tentativas tinham como objetivo gerar resultados significativos e bem-sucedidos; pretendiam atender às expectativas conjuntas de crianças e famílias, refletindo nossa competência, ainda em processo de consolidação (EDWARDS, FORMAN E GANDINI, 1999, p. 62).

Em 1963, com a inauguração da primeira pré-escola do município, a Robinson Crusoe, a trajetória de Loris Malaguzzi já era marcada por uma vasta e diversificada experiência, abrangendo atuação desde a educação infantil até a educação fundamental e para adultos, além de seu envolvimento em serviços municipais de psicologia e colônias de férias com estudantes.

Atuando como psicólogo no Centro Médico Psico-Pedagógico da localidade, Loris Malaguzzi foi solicitado a colaborar com o novo empreendimento educacional das pré-escolas municipais. Na região, o interesse pela comunidade floresceu rapidamente nesse projeto, e Malaguzzi desempenhou um papel crucial na transformação das escolas locais em centros de experimentação e inovação.

Enquanto se envolvia com a educação em Reggio Emilia, Malaguzzi também desempenhou o papel de consultor pedagógico nas pré-escolas do município de Modena entre 1968 e 1974. Esses foram os primeiros anos de encontros e intercâmbios internacionais, bem como de diálogo com outras realidades dentro da Itália. As conexões se solidificaram com o Centro Educativo Italo-Suíço e, na década de 1970 - época em que a maioria das pré-escolas e creches municipais de Reggio Emilia foram inauguradas - o projeto cultural já havia se firmado.

O inaugural centro infantil municipal foi estabelecido em 1971, em homenagem a Genoeffa Cervi, mãe dos sete irmãos Cervi, resistentes italianos durante a Segunda Guerra Mundial. Logo em seguida, Malaguzzi começou a supervisionar os serviços municipais de educação infantil de Reggio Emilia e o Grupo de Coordenação Pedagógica.

Reggio Emilia se transformou em um cenário fervilhante de debates sobre educação e infância, oferecendo diversas oportunidades de desenvolvimento educativo e profissional. Muitas personalidades notáveis estabeleceram laços de amizade e afinidade com Malaguzzi e as escolas, como Bruno Ciari e seu trabalho educacional em Bolonha, e Gianni Rodari, que dedicou sua "Gramática da Imaginação" a Reggio Emilia.

A formação do pensamento de Loris Malaguzzi foi moldada nos centros infantis e escolares, durante interações com as crianças, reuniões com os professores, e no Grupo de Coordenação

Pedagógica, assim como nas reuniões com os Comitês Municipais de cada centro e pré-escola, e nos corredores das reuniões do Conselho Municipal durante a elaboração do Regulamento (1972), que oficializou os princípios essenciais do trabalho de Reggio Emilia na educação pré-escolar.

Durante esses anos, ele viajou extensivamente pela Itália e Europa, absorvendo sugestões e ideias, mantendo sempre os diversos níveis juntos, entrelaçando diferentes formas de conhecimento.

Em 1976, juntamente com Ferruccio Cremaschi, Loris Malaguzzi aceitou o convite da Editora Fabbri para atuar como Diretor da revista infantil "Zerosei". Essa publicação, com seus debates abertos sobre políticas nacionais de educação, tornou-se um importante espaço de trocas para os trabalhos em andamento em diversas cidades italianas. Em 1985, "Zerosei" foi renomeada para "Bambini" e passou a ser publicada pela Edizioni Junior, mantendo Loris Malaguzzi como Diretor.

No ano de 1980, na cidade de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi estabeleceu uma entidade nacional voltada para a educação infantil - a Associação Nacional de Creches e Infância - com o propósito de estabelecer uma rede de coordenação, diálogo e estímulo para o avanço de experiências em diversas regiões da Itália. Ele assumiu a presidência dessa organização até 1994.

Durante os anos 1980, o pensamento de Loris Malaguzzi evoluiu, tornando-se progressivamente o pensamento coletivo do projeto educacional de Reggio Emilia - um pensamento que se enriqueceu com múltiplas nuances, em conjunto com pedagogos, professores, artistas, cozinheiros, assistentes e pais.

Refletindo sobre a influência de Piaget em seu trabalho e as divergências em certos pontos, Malaguzzi expressou:

É evidente como o construtivismo de Piaget tende a isolar a criança. Por conseguinte, analisamos criticamente esses aspectos; a subestimação do papel do adulto na promoção do desenvolvimento cognitivo [...], a separação entre pensamento e linguagem [...], a abordagem separada e paralela do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral [...] (EDWARDS, FORMAN E GANDINI, 1999, p. 92).

No ano de 1981, Malaguzzi concebeu a ideia para a exposição intitulada "Se o olho salta por cima da parede", posteriormente renomeada como "Cem Linguagens da Criança - Narrativas do Possível" em 1987. Essa exposição representou uma síntese de ideias, pensamentos e experimentações dos centros infantis e pré-escolas municipais, contribuindo para a construção de uma ampla rede estruturada de relações internacionais.

Ao se aposentar em 1985 do cargo de Diretor dos Centros Infantis e Pré-Escolas Municipais, Malaguzzi continuou a colaborar em projetos específicos nas escolas, designado pelo município, e a desenvolver o trabalho internacional da exposição "Cem Linguagens da Criança".

No ano de 1990, Malaguzzi supervisionou pessoalmente a concepção e o desenvolvimento de uma significativa conferência internacional intitulada "Quem Sou Eu Então? Diga-me Primeiro (Alice) - Conhecimentos em Diálogo para Garantir a Cidadania de Direitos e Potenciais de Crianças e Adultos".

Em 1991, a revista "Newsweek" destacou a pré-escola Diana como representante de todos os centros infantis e pré-escolas municipais de Reggio Emilia, considerando-a uma das dez melhores escolas do mundo. A exposição internacional e a cobertura midiática crescente levaram Malaguzzi a perceber que, para proteger seu trabalho e continuar a expandir suas pesquisas, a experiência educacional precisava se adaptar a novas formas de responder às constantes solicitações de colaboração.

Um ambiente que simultaneamente acolhe e desafia as crianças, oferecendo atividades que promovam sua autonomia em todas as dimensões, incorporando diversas formas de expressão artística e linguagens diversas que possam ser exploradas por elas (BARBOSA E HORN, 2008, p. 17).

A partir dessas ideias e reflexões iniciais, a Reggio Children e o Centro Internacional dedicado ao legado de Malaguzzi começaram a ganhar forma.

Os vínculos constituem o cerne da filosofia adotada em Reggio Emilia. Essa abordagem é manifestada em um ambiente que engloba a criança com três "mentores" ou personagens principais. O primeiro mentor, que é o progenitor, desempenha o papel de colaborador ativo e guia no processo educativo da criança. O segundo é o educador da sala de aula. Com frequência trabalhando em duplas, o educador da sala de aula assume a função de investigador e envolve intencionalmente as crianças em atividades significativas e diálogos. O terceiro mentor é o ambiente - um espaço concebido para ser não apenas prático, mas também esteticamente agradável e reflexivo do aprendizado da criança. É a interação da criança com os pais, educadores e ambiente que estimula a aprendizagem.

Se um educador começa uma aula com a crença de que a turma não irá aprender, ele está correto e enfrentará grandes desafios. Contudo, se acreditar no potencial da turma, poderá provocar uma mudança, pois o cérebro humano é altamente sensível às expectativas sobre o desempenho (ANTUNES, 1996, p.56).

As crianças constroem seu próprio conhecimento por meio de um currículo meticulosamente planejado que se baseia no conhecimento atual da criança, reconhecendo que o conhecimento não pode ser simplesmente transmitido à criança. O currículo, frequentemente emergente, é orientado pelos interesses das crianças. Quando a aprendizagem é resultado da construção guiada pela criança, e não apenas da transmissão do educador e da absorção da criança, a aprendizagem se torna personalizada. Mais significativamente, o ensino se transforma em uma relação recíproca na qual a compreensão que o educador tem da criança é tão vital quanto a compreensão que a criança tem do educador.

A EDUCAÇÃO DE EXCELÊNCIA

O caminho inicial rumo a uma educação de excelência no ambiente escolar, especialmente nas etapas iniciais, onde os estudantes estão ansiosos por descobertas, por compreender os

movimentos sociais e por expressar opiniões de forma construtiva ou desenvolver um pensamento crítico sobre a realidade em que estão inseridos, reside em fortalecer os laços entre educadores e educandos, evitando qualquer vestígio de preconceito ou discriminação em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Nesse contexto de busca pela inclusão, as palavras de BARBOSA (2008, p.79) oferecem valiosas reflexões; ele destaca que:

A dinâmica da inclusão social no ambiente educativo deve ser uma constante nesse processo de ensino. O professor, como facilitador do aprendizado, não deve apresentar respostas prontas, mas sim proporcionar aos alunos a chance de enxergar diferentes perspectivas e expressar opiniões distintas daquelas que lhes são apresentadas, evitando qualquer forma de discriminação em relação àqueles com dificuldades intelectuais.

Essa abordagem permite que os alunos se vejam como agentes ativos na construção do conhecimento, que é moldado pela sociedade, sem preconceitos ou outras formas de violência associadas às adversidades.

Outro papel crucial na escola, ligado à inclusão, é o do gestor educacional, que deve promover uma gestão participativa no ambiente de convívio e aprendizagem, incluindo lideranças estudantis, para que os alunos tenham voz em relação às práticas educacionais e aos modelos de aprendizagem que podem não estar sendo eficazes.

Atualmente, a escola, por meio dos educadores e da administração, precisa demonstrar sua capacidade real de proporcionar uma educação de qualidade para todos, sem discriminação, e superar a abordagem puramente teórica que pode ser limitada pelas mudanças tecnológicas.

É essencial que os educadores estejam em constante atualização para adquirir novos conhecimentos que possam ser aplicados nas salas de aula, transformando de maneira positiva a realidade educacional.

Há uma crescente discussão em torno das condições que envolvem a necessidade de reformular o modelo de ensino público voltado para crianças, de forma a atender as diretrizes estabelecidas na Constituição e na legislação específica de proteção dos direitos da infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente.

No cerne desse processo de transformação educacional, destaca-se a importância de conscientizar cada vez mais os educadores sobre a intervenção do poder público para fortalecer a administração escolar, visando uma gestão democrática, participativa e inclusiva.

Para se tornar um agente efetivo no desenvolvimento educacional, é crucial fortalecer as instituições escolares envolvidas nesse processo, especialmente os conselhos escolares, as associações de pais e os profissionais da pedagogia, responsáveis por liderar essa transformação.

Além disso, é fundamental reconhecer o papel decisivo dos gestores educacionais, como inspetores, supervisores e pedagogos, que devem se envolver de forma mais ativa e participativa na tomada de decisões nas escolas públicas.

Um ponto chave desse estudo é a relevância do papel dos diretores escolares e sua disposição em promover a participação de todos os membros da comunidade escolar, especialmente da comunidade local.

Por outro lado, é crucial que a comunidade escolar também cobre essa participação ativa, evitando posturas passivas que possam favorecer um comportamento autoritário da direção, desencadeando ações individualistas.

Uma das abordagens mais significativas para promover o protagonismo infantil na educação básica é reformular a didática nas escolas e alterar a postura dos professores para estimular a autonomia dos alunos, especialmente daqueles com dificuldades de aprendizagem e comportamentais.

De acordo com Edwards (1999), práticas pedagógicas como aquelas que adotam o método da escuta, priorizando que as crianças desenvolvam suas atividades de forma livre e espontânea, questionando os professores, representam um instrumento importante para promover o protagonismo infantil e combater comportamentos discriminatórios e preconceituosos no ambiente escolar.

Assim, o protagonismo infantil possibilita aos alunos das séries iniciais a liberdade de criar e produzir a partir de sua imaginação do ambiente que os cerca.

O modelo atual de didática no ensino infantil nas escolas públicas no Brasil, voltado para as crianças, muitas vezes exclui essa liberdade de pensamento que estimula a criação de novas situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As frequentes transformações políticas, econômicas e sociais em curso no mundo exigem que a escola atenda às demandas impostas pelo novo paradigma social. Atualmente, as instituições de ensino enfrentam diversos desafios e transformações, nos quais se tornam cruciais aspectos como inovação, desempenho, competitividade e produtividade.

Também se reconhece a importância de levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, a fim de prepará-los para pensar e agir de forma democrática em uma sociedade que nem sempre opera sob princípios democráticos.

A didática representa um dos pilares fundamentais para os professores, sendo o estudo da arte do ensino, abarcando diversos elementos que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, bem como na relação entre professor e aluno. Assim, compreender e buscar os fundamentos da didática é de extrema importância para a prática educativa.

Desde o princípio, o objeto de estudo da didática está claramente definido: o ato de ensinar. A grande questão surge quando o ensino é considerado meramente como um setor da educação; esse aspecto interfere no desempenho do ensino e no sucesso da educação como um todo. Ensinar educando é um princípio fundamental para sustentar uma abordagem educacional, que se complementa com a ideia de educar, não apenas instruir.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional**. São Paulo: Terra, 1996.
- BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília: MEC, SEB, 2010.
- COMENIO, João Amós. **Didática Magna**. 4. ed. 1976.
- DELORS, Jackues. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.
- MASSETO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 1997.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986
- KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- SENGE, Peter. **Escolas que aprendem: Um guia da Quinta disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam pela educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva**. 2ª edição São Paulo: Papyrus, 2001.
- WERNER, David; BOWER, Bill. **Aprendendo e ensinando a cuidar da saúde**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 1984.

Site:

“Conheça Experiencias Brasileiras inspiradas em Reggio Emilia- Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br> – acesso em 01 set.2024.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL



MARIA CECÍLIA BALOTTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos (1998); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2023); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo – no CEI CEU Alvarenga e Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Diadema – na EMEB Chico Mendes.

RESUMO

Este projeto visa apresentar a Educação Inclusiva no Brasil, para tanto, terá como principal objetivo analisar a Educação Inclusiva e seu histórico no país até a contemporaneidade. Para desenvolvê-lo foi utilizado como método a pesquisa bibliográfica que busca em publicações situações que explanam o objeto do presente estudo. A partir deste estudo observou-se que é fundamental que a escola tenha condição de atender a demanda de inclusões, no entanto, concluiu-se o país está aquém do esperado, pois não há preparo ou estrutura para atender a demanda.

Palavras-Chave: Educação. Inclusão. Brasil.

ABSTRACT

This project aims to present Inclusive Education in Brazil, with the main objective of analyzing Inclusive Education and its history in the country up to the present day. The method used to develop it was bibliographical research, which searches publications for situations that explain the subject of this study. Based on this study, it was observed that it is essential for schools to be able to meet the demand for inclusion, however, it was concluded that the country is falling short of what is expected, as there is no preparation or structure to meet the demand.

Key words: Education. Inclusion. Brazil.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é sob muitos aspectos um tema polêmico, ao passo que alguns teóricos defendem a importância do convívio entre crianças com necessidades especiais com crianças que não apresentam nenhuma dificuldade, outros pontuam que cada qual deve conviver em sua zona de conforto evoluindo a seu tempo, no entanto, esta não é uma opção desde a Declaração de Salamanca de 1994 e a LDB de 1996, pois a Lei determina que os alunos com necessidades especiais devem frequentar escolas regulares e interagir social e livremente com seus pares.

Não obstante, tecnicamente resolvido este impasse surge outro aspecto passível de discussão que é se de fato as escolas têm condições de receber ou não alunos de inclusão e de fato realizar o que se propõe, que é justamente o de incluir socialmente e forçar que criança evolua de acordo com suas capacidades.

Posto isto, é fato que o Brasil não é um país reconhecido por sua capacidade de educar seus filhos, logo, surge a velha questão de como uma escola que mal tem capacidade para fazer o básico terá condição de arcar com a responsabilidade de incluir crianças que têm necessidades diferenciadas. Uma vez que as exigências e necessidades serão muito maiores do que as que atualmente a escola tem que lidar.

A inclusão representa a capacidade de integrar pessoas diferentes sob vários aspectos, no entanto, não está exclusivamente relacionada a recepção social e afetiva, é necessário que a escola tenha estrutura nas mais variadas formas (física, profissional, estrutural, administrativa, multidisciplinar etc.). Atualmente poucas escolas do país têm a estrutura adequada para atender a esta demanda, assim é necessário adaptá-las em todos os aspectos.

Com base neste cenário, este projeto objetiva analisar a Educação Inclusiva e seu histórico no país até a contemporaneidade.

Justifica-se, portanto, no fato, de que uma sociedade só se desenvolve plenamente se for capaz de desenvolver todos os indivíduos que participam dela, logo, a evolução histórica conta que a inclusão de pessoas com necessidades especiais não é uma questão de inclusão unicamente, mas de desenvolvimento global. Desta forma é factível avaliar se o assunto tem sido tratado com base em premissas válidas, e uma avaliação sobre a conceituação do tema inclusão e o histórico do assunto no país é uma forma de obter as respostas propostas. Portanto, foi efetuada uma breve abordagem conceitual e posteriormente uma análise da educação inclusiva no país desde os primórdios.

Para desenvolver este projeto foi utilizado como método a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Lakatos e Marconi (2003) é a forma de se obter os resultados de uma pesquisa com consulta a publicações e referências já publicados por autores que testaram as possibilidades. Assim foram utilizados como referência autores como Mantoan, Aranha e Ferreira, além de consultas a documentos que nortearam as diretrizes atuais.

UMA ABORDAGEM CONCEITUAL SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão não é em sua essência um processo de cunho meramente social, mas é a forma como a sociedade lida e desenvolve as suas diferenças e está diretamente relacionado ao desenvolvimento global deste grupo de indivíduos.

Aranha (2004) afirma que para garantir que a sociedade evolua de forma plena é fundamental garantir que todos os cidadãos tenham seus direitos assegurados, bem como qualidade de vida e potencial real de evolução. A educação, neste cenário, é vital para que se possa fomentar o respeito pelas diferenças e a aquisição e manutenção de conhecimento real.

Nenhum país alcança pleno desenvolvimento, se não garantir, a todos os cidadãos, em todas as etapas de sua existência, as condições para uma vida digna, de qualidade física, psicológica social e econômica. A educação tem, nesse cenário, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. (ARANHA, 2004, p. 07).

Em entrevista em 2005 à Revista Nova Escola da Editora Abril, a Educadora Maria Teresa Égler Mantoan complementa ao pontuar que a educação inclusiva é fundamental não só para a criança que passa pelo processo de inclusão, mas para todos que estão vivenciando o momento, pois é o privilégio de se conviver e respeitar as diferenças e limitações existentes em cada indivíduo.

É de suma importância que as crianças aprendam a conviver e respeitar as diferenças desde muito cedo, para que posteriormente tenham condição de evoluir com bases sólidas de cidadania, respeito e ética. Para as crianças com necessidades especiais, a oportunidade de convívio social, que muitas vezes lhe é negada, favorece o seu desenvolvimento individual global, tornando-o um indivíduo mais apto ao convívio cotidiano.

Ainda segundo Mantoan (2005) o conceito de inclusão não admite qualquer tipo de discriminação, independente da dificuldade que o indivíduo apresente é fundamental que possa conviver com outras crianças para que tenha condição de desenvolver-se integralmente, bem como para que as outras crianças tenham condição de compreender e respeitar as diferenças existentes.

Carvalho (2000) corrobora ao afirmar que a inclusão pode ser concebida como um processo filosófico que objetiva a eliminação de barreiras intrínsecas ou extrínsecas dos alunos, permitindo-lhes conviver harmoniosamente em sociedade e com possibilidades de igualdade em sua educação e formação.

A Educação Inclusiva possibilita uma evolução real no conceito de integração, em que experiências diferentes podem convergir para a construção de uma realidade social, na qual as diferenças são valorizadas e compreendidas para que posteriormente possam ser utilizadas em favor do desenvolvimento global.

Ferreira (2005) concorda com este conceito ao afirmar que a educação inclusiva é uma filosofia que faz com que a sociedade evolua de maneira geral a partir da compreensão e aceitação natural das diferenças e necessidades individuais.

Para compreender melhor a educação inclusiva é necessária avaliar como se desenvolveu no Brasil ao longo dos anos, assim torna-se possível observar a abordagem passada, o presente atual e a evolução para a qual se encaminha.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

De acordo com Vieira (2012) a questão da inclusão no Brasil passou por diversos períodos, dentre eles alguns bem obscuros. Entre os séculos XVII e XVIII as principais características eram a de exclusão total, qualquer indivíduo que representasse alguma situação de diferença era segregado, portanto foi um período marcado pela ignorância e intolerância. A sociedade evoluiu e a forma de lidar com indivíduos com alguma deficiência também mudou. Em meados do século XIX inicia-se a educação de pessoas com necessidades especiais em casa, de forma individualizada, porém ainda segregada. Somente a partir do século XX é que a situação mudou e começaram lutas pelos direitos das pessoas com necessidades especiais evoluindo para a escola inclusiva existente atualmente.

Neste primeiro período impera a segregação e todos os portadores de necessidades especiais são tratados de forma exclusivamente excludente, pois não se percebia ainda a importância da convivência social para a sociedade como um todo.

Teixeira (1968) afirma que nenhum ato foi mais significativo para o país, no que diz respeito a Educação Inclusiva no Brasil, quanto a criação do colégio Pedro II e o Instituto de Meninos Cegos, ambos no final do século XIX. Foram os primeiros sinais de que o país sairia da omissão a que se acomodara para definitivamente propor algo diferenciado a indivíduos com necessidades especiais.

Ferreira (1992) complementa ao afirmar que a educação inclusiva em nosso país, não é, sob nenhum aspecto, responsabilidade de iniciativas políticas, mas de cunho exclusivamente social, em que o povo se mobilizou contra a segregação e agiu a fim de pressionar o Estado a agir em favor dos indivíduos portadores de necessidades especiais para que estes tivessem os mesmos direitos que os demais cidadãos.

Apesar de toda a evolução e proposta de melhorias, foi somente em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que surge a Declaração de Salamanca, que regravava os princípios, práticas e políticas relativas à educação de indivíduos com necessidade especiais.

Conforme UNESCO (1994) a Declaração de Salamanca define diretrizes para a educação especial abordada de forma global, envolvendo toda a sociedade, escolar, corpo político e demais participantes na realidade do indivíduo.

Com base nesta Declaração, a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) passou a vigorar e observa que a educação escolar regular deve ser um direito de todos, inclusive de crianças com necessidades especiais. A LDB prevê a capacitação de professores para que possam atender adequadamente estes indivíduos possibilitando-lhes crescimento.

Muitos profissionais alertam que a inclusão só é possível quando se tem uma equipe preparada para realizá-la dentro da escola, portanto, é fundamental que professores, coordenadores, direção e suporte recebam treinamento adequado, bem como as universidades devem ter como obrigação preparar os futuros profissionais para que tenham condição de lidar com a diversidade de forma construtiva, fazendo com que a experiência seja benéfica a todos os envolvidos.

CARACTERÍSTICAS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA DE QUALIDADE

De acordo com Aranha (2004) a escola inclusiva deve ter condição de favorecer todos os alunos de maneira igualitária, independente de qual seja a diferença.

Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. (ARANHA, 2004, p. 07).

A escola deve, portanto, ter condição de auxiliar a criança tanto em seu desenvolvimento individual quanto no desenvolvimento coletivo, promovendo a integração desprovida de qualquer tipo de segregação.

Figueira (2004) é fácil analisar a inclusão do ponto de vista teórico, no entanto, a inclusão não é apenas colocar crianças com necessidades especiais em uma sala de aula com outras crianças que não têm nenhuma dificuldade e um professor comum e esperar que todos evoluam e prosperem

igualmente. Na prática, a inclusão requer planejamento, adequação, apoio, preparo e outros tantos requisitos que devem estar muito bem estruturados para que uma escola seja capaz de atender a demanda de um público de inclusão.

É fundamental que a escola esteja completamente preparada para receber as crianças com necessidades especiais, pois caso não tenha condição, de inclusão passará brevemente a exclusão. A estrutura é fundamental para não expor as crianças que necessitam de apoio a situações constrangedoras ou que possam ser traumatizantes.

Com base nesta premissa Figueira (2004) propõe as características que uma escola de inclusão deve ter para que obtenha sucesso:

- a) Foco na comunidade: a escola deve se preocupar em atender as demandas existentes na comunidade, de forma que possibilitem a facilidade de acesso e a minimização do tempo de deslocamento.
- b) Vanguarda: a escola deve ser pioneira em suas ações, mostrando-se a frente de seu tempo em relação a integração e inclusão.
- c) Altos Padrões: a escola deve focar em fazer que a criança atinja seu potencial máximo.
- d) Colaboração e Cooperação: a escola deve fomentar as relações sociais na qual todos os envolvidos, desde a comunidade escolar, quanto a sociedade e os pais sejam colaboradores ativos no processo de formação e educação.
- e) Mudança de papéis e responsabilidades: na escola de inclusão os professores são mais próximos dos alunos bem como há maior suporte a estes professores que assumem classes com crianças de inclusão.
- f) Ambientes educacionais flexíveis: o ambiente deve adaptar-se a necessidade do aluno para que este aprenda da melhor forma, não se atendo a padrões rígidos de educação.
- g) Estabelecimento de novas formas de avaliação: tanto quanto o ambiente deve ser flexível assim serão as formas de avaliação que deverão ser adequadas às necessidades específicas do grupo.
- h) Acesso: o acesso físico a todas as crianças de inclusão deve ser facilitado.
- i) Desenvolvimento da equipe profissional: a equipe de profissionais deve estar em constante desenvolvimento e aprimoramento, para que tenham condição de atender as demandas deste público.

A inclusão não é possível se não houver suporte, portanto, uma escola inclusiva deve ter condições físicas, emocionais e cognitivas para receber alunos com necessidades especiais. Quando uma escola não tem preparo pode ocorrer o inverso do proposto e ao invés de desenvolver a todos, pode incorrer em prejuízo sem precedentes aos envolvidos.

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL ATUALMENTE

De acordo com Machado (2012) relata que conforme dados de 2010 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) há cerca de 54 milhões de indivíduos matriculados na escola, ao passo que o IBGE divulga cerca de 2 milhões e 500 mil indivíduos em idade escolar que apresentam algum tipo de deficiência, seja física ou mental e mais de 60% (equivalente a 1 milhão 570 mil) destas crianças não frequentam uma escola regular. Há um esforço considerável para aumentar a parcela da população com necessidades especiais em ambiente escolar, aumenta-se cerca de 10% ao ano em média a frequência deste perfil de aluno.

Ainda de acordo com Machado (2012) o cuidado de uma criança com necessidade especial representa, seja para o Estado, ou para instituições particulares, um custo realmente alto, uma vez que requer adaptações e suportes até então desconsiderados, como: adaptações físicas, preparação de equipe multidisciplinar, contratação de auxiliares, entre outros. Atualmente das 197 mil escolas existentes no país apenas 85 mil atendem a alunos com deficiência, no entanto, as demais não tem condição, no entanto, recebem a matrícula e devem lidar com as crianças da forma como for possível.

Vieira (2012) corrobora ao afirmar que no Brasil existem diretrizes claras para a Educação Inclusiva, no entanto, a oneração que acarretaria a prática não torna o projeto tão viável quanto quer fazer parecer, pois o Estado não está disposto a investir o que é necessário para que a inclusão ocorra, ao passo que os profissionais muitas vezes têm pouco preparo e não recebem o auxílio necessário para que tenham condição de corresponder a necessidade do aluno.

Ainda de acordo com Vieira (2012) muitas vezes a criança não tem o básico, que é uma auxiliar de sala para dar o suporte necessário ao professor, bem como a maioria das escolas não tem equipe multidisciplinar para acompanhar o desenvolvimento da criança. Em casos mais específicos há escola sem acessibilidade, onde a criança portadora de deficiência física tem dificuldade de se locomover pelas dependências da escola.

Para Ferreira (2005) há muita falta de participação dos pais e da sociedade também no que diz respeito a inclusão da criança. Muitas vezes os pais são omissos e preferem não compreender de maneira racional as dificuldades do Estado e da criança, em outros casos são superprotetores, o que pode acarretar maiores dificuldades para que a criança evolua. Simultaneamente na sociedade, não há pressão para que o Estado assuma uma postura mais séria quanto ao tema, deixando-os livres para decidirem como e quando agir.

A educação e a formação não são de responsabilidade exclusiva da escola, ao contrário é um conjunto de ações que se leva ao sucesso da formação de crianças, portanto, é fundamental que os pais e a sociedade sejam participantes ativos na fomentação da educação inclusiva de qualidade.

Mantoan (2005) afirma que a inclusão em vias de fato é uma utopia no país, pois além do fato de que a grande maioria ainda está fora das escolas têm-se o fato de que a escola regular em si, para alunos que não apresentam nenhum tipo de dificuldade já é uma escola pautada no fracasso.

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social – alunos que são vítima de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos seus sentidos. (MANTOAN, 2005, p. 27).

Há uma crise escolar e educacional, apesar de se ter o conceito de inclusão pouco realmente se tem feito neste sentido, não há suporte aos profissionais que atuam em sala de aula ao mesmo tempo em que poucos recursos são empregados para que se tenha fácil acesso ou equipe multidisciplinar capaz de auxiliar e acompanhar o desenvolvimento da criança.

Machado (2012) afirma ainda que falta, em muitas ocasiões, um acompanhante que auxilie a criança em sala, ficando somente o professor para ministrar a aula e atender as demandas básicas destes indivíduos, o que prejudica todos os alunos em sala de aula, desde a criança de inclusão até os demais alunos.

Ainda de acordo com Mantoan (2005) ainda mais grave é a questão do professor, a maioria começou a ouvir falar de inclusão recentemente, não tem preparo para lidar com situações oriundas deste perfil de aluno. Poucos tem se atualizado ou se especializado para atender a demandas específicas e não tem condição de lidar com a realidade vivenciada nestas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no país de uma forma geral é deficitária, no entanto, quando o tema é inclusão há uma grande divergência entre o que é preconizado e o que de fato ocorre nas escolas. Com mais de 60% da população com necessidades especiais em idade escolar fora da escola regular, escolas sem preparação para atender a estas demandas e equipes profissionais sem atualizações regulares é praticamente impossível fazer que o tema seja uma realidade.

Falta estrutura física, equipe preparada e pessoas para que os professores tenham suporte real em sala de aula. A maioria das escolas não conta com equipe multidisciplinar para atender as demandas diárias, nem mesmo com auxiliares de sala de aula que poderiam dar suporte direto ao professor na realização de atividades e necessidades básicas.

A realidade da inclusão hoje no Brasil é realmente utópica. Apesar de que melhorias estão sendo feitas e que o número de crianças com necessidades especiais esteja crescendo nas escolas

ainda assim é muito complexo considerar que há unanimidade no sucesso. Menos da metade das escolas do país estão preparadas para receber estas crianças, no entanto, todas têm obrigação de matriculá-las, acarretando mais exclusão do que inclusão.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva: A escola**. Vol. 03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- BRASIL, L. D. B. **Lei nº 9.394/1996**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- FERREIRA, J. R. **Notas sobre a Evolução dos Serviços de Educação Especial no Brasil**. Revista Brasileira de Educação Especial. Nº 01. 1992.
- FERREIRA, W. B. **Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** Revista de Educação Especial. Nº 40. Out/2005.
- FIGUEIRA, E. **A Escola Inclusiva**. Disponível em: www.saci.org.br/?modulo=akemi&parâmetro=10374. Acesso em 01 abr. 2024.
- MACHADO, J. L. A. **A Educação Inclusiva no Brasil em Números**. Disponível em: www.cmais.com.br/educacao/a-educacao-inclusiva-no-brasil-em-numeros. Acesso 02 abr. 2024.
- MANTOAN, M. T. E. **A Inclusão Promove Justiça**. Disponível em: www.revistaescola.abril.com.br/formacao/maria-terese-egler-mantoan-424431.shtml. Acesso 01 abr. 2024.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- TEIXEIRA, A. S. **Educação é um Direito**. São Paulo: Companhia Nacional Editorial, 1968.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso 02 abr. 2024.
- VIEIRA, G. M. **Educação Inclusiva no Brasil: do contexto histórico à contemporaneidade**. Disponível em: www.posgraduacaoredentor.com.br. Acesso em 03 abr. 2024.

TRABALHAR COM HORTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UM PROJETO DINÂMICO, EDUCATIVO E SUSTENTÁVEL



WORKING WITH A VEGETABLE GARDEN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION, A DYNAMIC, EDUCATIONAL AND SUSTAINABLE PROJECT

MARIA LUCIA DE AGUIAR SOUZA ALONSO

Formada no Magistério pelo Complexo Educacional Silveira Leite (1977); Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco (1992); Licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança (2019); Pós-graduada em Metodologia do Ensino de História pela Faculdade de Desenho de Tatuí (2019); Licenciada em Geografia pelo Centro Universitário de Jales, Professora de Educação Infantil na rede Municipal de Ensino de São Paulo, no CEI Bryan Biguinati Jardim.

RESUMO

Este artigo pretende mostrar como é possível trabalhar com a horta na educação infantil, alinhando as propostas pedagógicas com a rotina do espaço educativo. Mostrando assim como as atividades externas, intencionais, fora da sala de referência podem estar inseridas nas vivências dos bebês e crianças, os introduzindo de forma lúdica e significativa no contexto da educação ambiental e sustentável, educação essa, que aliada a educação alimentar saudável, se tornou tão urgente para todos nós e nosso planeta. Sabe-se ainda que educação infantil é à base de toda educação escolar, portanto, deve ser uma educação de qualidade e significativa, para que esses bebês e crianças possam crescer conscientes de seu papel na sociedade futura e assim contribuir para um meio ambiente melhor. Em razão do que se expôs até aqui, o objetivo deste trabalho é fundamentar por meio de alguns autores consagrados no assunto, que é possível sim, propor e realizar atividades com horta, de forma lúdica, significativa e intencional, para bebês e crianças, que frequentam os espaços da educação infantil. Tudo isso é claro, mediante um bom planejamento, preparação dos canteiros, e alinhamento com a gestão da unidade educacional. A metodologia usada para realização deste artigo, foi à realização das atividades nos espaços externos do Centro de Educação Infantil, levando os bebês e crianças, para de fato observar, manipular e colher o que foi plantado na horta. Além disso, as trocas de experiências com outros colegas da educação foi bem significativa, além da pesquisa bibliográfica em artigos, revistas, livros e sites, ação essa, essencial para fundamentar teoricamente o trabalho.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Sustentável, Mini Horta Educacional.

ABSTRACT

This article aims to show how it is possible to work with the vegetable garden in early childhood education, aligning pedagogical proposals with the routine of the educational space. It shows how external, intentional activities outside the classroom can be included in the experiences of babies and children, introducing them in a playful and meaningful way to the context of environmental and sustainable education, which, together with healthy eating education, has become so urgent for all of us and our planet. It is also known that early childhood education is the basis of all school education, so it must be a quality and meaningful education, so that these babies and children can grow up aware of their role in future society and thus contribute to a better environment. In light of what has been said so far, the aim of this paper is to use some well-known authors to prove that it is possible to propose and carry out activities with a vegetable garden in a playful, meaningful and intentional way for babies and children who attend nursery schools. All this, of course, requires good planning, preparation of the beds and alignment with the educational unit's management. The methodology used to carry out this article was to carry out the activities in the external spaces of the Early Childhood Education Center, taking the babies and children to actually observe, manipulate and harvest what was planted in the vegetable garden. In addition, the exchange of experiences with other colleagues in education was very significant, as well as bibliographical research in articles, magazines, books and websites, which was essential to provide a theoretical basis for the work.

Keywords: Early Childhood Education; Sustainable Education; Mini Educational Garden.

INTRODUÇÃO

Atualmente trabalhar pedagogicamente com horta na educação, tem se mostrado um trabalho muito dinâmico e significativo para os alunos em geral. Além de iniciar o processo de educação sustentável, promove o interesse por uma alimentação saudável, inclusive na educação infantil. O problema encontrado nos Centros de Educação Infantil e que motivou essa pesquisa, foi ver que geralmente nesses espaços, se tem uma área ociosa e propícia para se fazer um canteiro com hortaliças, pequenas frutas, temperos entre outros. Além disto, se percebe que muitos pais e familiares dos bebês e crianças não priorizam uma alimentação saudável nem para eles e tampouco para seus filhos. Talvez por falta de conhecimento ou até mesmo por dificuldades na rotina do dia.

Por isso, a justificativa para a realização deste trabalho é pertinente, afinal pretende-se mostrar como é possível trabalhar com a horta pedagógica nas dinâmicas com os bebês e crianças e conseqüentemente, introduzir a Educação Alimentar Saudável em suas vidas e de seus familiares. Tudo isso, com atividades práticas, significativas e intencionais embasadas em pesquisas bibliográficas. Dito isso, se buscou discorrer sobre o assunto e mostrar as ações que deram certo e

sugerir um projeto neste sentido. Pois a história da Educação Infantil, nos mostra que, nem sempre foi possível inovar nas propostas educacionais, e agora que se pode inovar e promover uma educação de qualidade, é preciso aproveitar as oportunidades que surgem.

No decorrer da pesquisa, com a revisão feita nos artigos publicados, encontrou-se várias ações e propostas de como se implementar uma mini horta nos espaços educacionais.

Com isso, o objetivo geral desta pesquisa é conhecer um pouco sobre a horta nos espaços de educação, buscar atividades inovadoras e significativas com o intuito de torná-la dinâmica e efetiva nas ações pedagógicas, além de incentivar a alimentação saudável.

O objetivo específico deste artigo é mostrar como o trabalho pedagógico intencional pode ser enriquecido com atividades dinâmicas em torno de propostas aliadas a horta e em consequência a uma alimentação saudável, tornando assim a aprendizagem mais significativa para bebês e crianças que frequentam o Centro de Educação Infantil.

O método usado para realização deste artigo foi à prática em sala de referência dos bebês e crianças atendidas, aqui no Centro de Educação Infantil, nas áreas externas destinadas ao cultivo da horta, onde ocorrem o aprendizado e as interações entre eles, na troca de experiência com outros colegas de profissão e por meio da pesquisa teórica bibliográfica, que é base primordial para se elaborar um bom artigo acadêmico. Toda elaboração se deu com base em material já publicado de autores especialistas no assunto, incluindo materiais impressos e digitalizados, como livro, revistas, teses, jornais, dissertações e anais de eventos científicos. Só assim, buscou-se conhecer, refletir e discorrer sobre o tema.

Encerrando o artigo, discorrem-se algumas considerações finais e listam-se as referências bibliográficas.

PROPOSTA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM EMBASAMENTO TEÓRICO: MINI HORTA NAS ATIVIDADES COM BEBÊS E CRIANÇAS

Sabe-se por experiência que a alguns educadores demonstram resistência em inovar nas atividades pedagógicas com os bebês e crianças, principalmente quando se trata de atividades externas à sala de referência, como é o caso de se trabalhar com elas na horta. Percebe-se que alguns são resistentes por falta de vontade e conhecimento, por terem poucas referências sobre essas práticas na educação, por entenderem que muitas vezes esse trabalho com os bebês e crianças torna a rotina mais desgastante, e por outros entraves na rotina escolar.

No entanto, no dia a dia do Centro de Educação Infantil, inserir propostas dinâmicas, inovadoras e que incentivem a Alimentação Saudável, embora seja um pouco cansativo como é o caso da mini horta, traz um conhecimento incrível para todos os envolvidos, além de promover uma educação de qualidade.

A história recente da educação infantil nos mostra que houve uma batalha imensa para se chegar ao patamar que ela se encontra atualmente. Até o final da década de 1980, as crianças não

eram vistas pelo Estado como sujeito de direitos, ou seja, não tinham direitos reconhecidos a cuidados e educação custeados pelo governo. Em 1988 a Educação Infantil passou a ser reconhecida formalmente na Constituição Federal de 1988, ao determinar em seu artigo 208, inciso IV que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em Creche e Pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”.

Além disso, essa mesma Constituição federal fundamentou a Educação Ambiental no artigo 225 e sugeriu ao poder público promovê-la em todos os níveis de ensino. Ainda, regulamentada pela Lei nº 9.795 (BRASIL, 1999), que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), essa educação tornou-se obrigatória e devendo ser abordada em todas as esferas da educação, inclusive na educação infantil.

Segundo Barreto (2008, p.24) “Após a CF de 1988 e a LDB de 1996 foi que a Educação Infantil passou a ter um olhar pedagógico e os profissionais tiveram a oportunidade de formação para atuarem nessa área”. Ou seja, passou-se a ser colocada como a primeira etapa da educação básica no Brasil. Portanto, todos os avanços que presenciamos na Educação Infantil vieram de anos de reflexão e lutas. Entende-se então que os educadores devem assegurar que essa educação infantil seja efetiva e de qualidade.

Para que isso realmente ocorra, além de vários documentos oficiais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Política Nacional de Educação Infantil; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a educação infantil é respaldada e direcionada pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de zero a seis anos de idade. O Referencial em um de seus trechos diz o seguinte sobre as propostas na educação infantil:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais. (BRASIL, 2009, p.21-22).

Ainda sobre isso, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996, no artigo 29, diz o seguinte:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Nas últimas décadas, a Educação Infantil, no Brasil, e no mundo tem sido essencial para atender a nova demanda social. Toda transformação histórica ocorrida no país, e o desenvolvimento da tecnologia, levou a sociedade a ter uma conscientização, cada vez maior, da necessidade de inserir as crianças num ambiente em que elas pudessem experimentar as vivências da primeira infância, e ser melhor preparadas para atender as demandas da sociedade atual.

Segundo as autoras Craidy e Kaercher, 2001, renomadas no assunto quando se fala em educação infantil diz o seguinte:

(...) as instituições de educação infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil quanto representam a solução para o problema da administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e da participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 24).

Além disso, quando se planeja as atividades com antecedência, organizando o tempo, os materiais e espaços a serem usados, aliando a isso a ludicidade, tudo se transforma em um ensino aprendido prazeroso e efetivo.

Atualmente, as demandas educacionais necessitam que os educadores tenham um olhar inovador para o ensino e que proponham atividades significativas para os educandos. Afinal, os bebês e crianças necessitam de estímulos educacionais que superem os estímulos midiáticos que se fazem presentes em seu cotidiano.

Ainda, há uma carência de informações adequadas para os pequenos, sobre a origem dos alimentos e eles são de fato em sua forma natural. Em virtude disso, esses bebês e crianças precisam conhecer como se produz os alimentos, frutas, hortaliças entre outros e assim se acostumar com uma alimentação saudável desde a infância. Com isso, Educação Infantil é o local perfeito para se iniciar essa aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) em vigor, consideram importante para o desenvolvimento da criança que ela interaja em “[...] espaços físicos adequados aos diversos ambientes destinados às várias atividades, entre elas de experimentação e práticas botânicas”, (BRASIL, 2013, p. 38-39). Com isso, se considera como pertinentes às ações relacionadas às atividades com a horta.

A escola contemporânea precisa ter seus próprios projetos, buscar dados, inovar nas suas ações, planejar-se a médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares de acordo com as reais necessidades dos alunos. Nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento do aluno, que também precisa ser curioso para construir um conhecimento sólido.

Pode-se começar incentivando esses bebês e crianças a apreciarem as variedades de frutas e legumes. Após, com o espaço da mini horta preparado, fazer atividades que envolvam o manuseio da terra e a plantação de algumas hortaliças, chás, temperos e frutas. Segue abaixo algumas propostas.

Proposta 1: Ampliar o conhecimento por meio de frutas diferentes do costume habitual.

- A sugestão é estimular o consumo de frutas diferenciadas e assim ampliar o gosto pelas frutas. No planejamento semanal de cada agrupamento, se tem uma rotina previamente definida de intenções de atividades. Pode-se planejar um momento da rotina para o momento de apreciação e degustação de frutas diferenciadas, como: kiwi, cana de açúcar, ameixa, romã, dentre outras.

- Nesse planejamento, a colaboração dos pais desses bebês e crianças é sempre uma boa opção. Cada um, pode trazer uma pequena quantidade de determinada fruta diferente para compor a degustação dos seus filhos.

- Pode-se se pensar em uma degustação ao ar livre, no espaço da própria horta. Por exemplo: organizando um lençol ou toalha de mesa no chão e disponibilizando uma variedade de frutas para degustação. Essas variações de frutas diferentes, além de hidratá-los, também os ajudará a desenvolver hábitos alimentares saudáveis.

Proposta 2: Demonstração e apreciação olfativa dos aromas encontrados nos chás e temperos.

- Após uma roda de conversa com a turma sobre assunto e alguns combinados, conduzir a incursão a horta na busca por folhas de chás e temperos, com o intuito de explorar os cheiros e aromas de cada planta.

- Com planejamento prévio, combinar com a coordenadora pedagógica e com a equipe da cozinha a atividade de preparação do chá e degustação dele.

- No refeitório, montar com eles um pequeno lanche com bolachas e o chá colhido na horta.

- Sendo assim, com participação e degustação do que eles colheram, os bebês e crianças assimilam com mais facilidade o aprendizado.

SUGESTÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO COM BEBÊS E CRIANÇAS

PROJETO 1: PLANTAR E COLHER - AROMAS E SABORES

Introdução:

Idealizado para iniciar o processo de educação sustentável, promover atividades dinâmicas e o interesse por uma alimentação saudável de maneira lúdica na rotina desses bebês e crianças dos alunos que frequentam os espaços infantis e assim favorecer a interação entre eles, o meio ambiente e os profissionais da educação.

Justificativa:

A turma do MGI AB irá experienciar esse ano a Horta, esse tema foi escolhido a partir das observações do interesse das crianças, no dia a dia, onde nas brincadeiras no parque lateral, se aproximam dos canteiros e colhem o feijão, as folhas secas, o jiló, pegam as panelinhas e iniciam o processo da brincadeira simbólica, como cozinhar, alimentar as bonecas e os amigos. Ou seja, a famosa brincadeira de “faz de conta”.

Sendo assim, esse projeto visa incentivar as crianças a observarem a natureza, suas diversas formas, cores, cheiros e sabores. Com esse intuito, nas propostas pedagógicas e vivências da rotina, vamos estimular o interesse pela investigação e o gosto por uma alimentação saudável, auxiliando as crianças a identificarem os chás, temperos, frutas e hortaliças.

Objetivo geral:

Explicar o que é uma horta para as crianças, incentivar o plantio, acompanhar seu crescimento, colher e degustar e que ela irá produzir.

Objetivo específico:

- Preparar a terra para o plantio;
- Realizar o plantio das sementes;
- Regar e acompanhar o crescimento das sementes;
- Colher e degustar;
- Estimular o olfato sentindo o aroma dos alimentos;
- Confeccionar materiais a partir da exploração da terra e das plantas.

Metodologia:

- Vamos realizar uma pesquisa de quais hortaliças, temperos ou chás se deve plantar nos respectivos meses;
- Convidar os pais e responsáveis para ajudar na limpeza e preparação da horta;
- A terra será preparada para o plantio, removendo as folhas secas e danificadas, adubando e colhendo o que já está maduro;
- Após o plantio, a turma irá regar e acompanhar o crescimento da sementinha;
- Materiais de apoio como: livros de histórias de plantio e vídeos serão utilizados nas atividades;
- Propomos colher e degustar as hortaliças, através de experiências culinárias, fazer tintas naturais, mandalas da natureza e vasos decorativos;
- Fazer o registro de todos os momentos por meio de foto e ou vídeo;
- As propostas serão desenvolvidas no decorrer do ano a partir da observação das vivências, planejando e replanejando conforme necessário.

Problemática:

O projeto surgiu a partir de uma inquietação em ver uma área ociosa e com grande potencial em se tornar uma mini horta pedagógica no espaço escolar. Além disso, de oferecer aos bebês e as crianças experiências dinâmicas, lúdicas e significativas nesses espaços privilegiados, como é o caso dos Centros de Educação Infantil.

Recursos Utilizados:

- Mão de obra humana;
- Materiais para limpeza, plantio e colheita;
- Incursão com a turma;
- Cestos alimentos da horta e outros;
- Livros sobre alimentos e hábitos alimentares;
- Equipamento áudio visual e apresentação de vídeos infantis com o tema;
- Jornais, revistas e fotos, contendo imagens ilustrativas.

- Câmera fotográfica para o registro.

Culminância:

- Registro com falas e fotos das crianças nos momentos das atividades;
- Promover o “Dia da Família na Escola”, oferecendo um passeio pela horta e a degustação coletiva das especiarias colhidas por lá, com chás e lanches saudáveis.



Fonte: Registro feito na Mini Horta do CEI Bryan Biguinati Jardim, crianças do Mini Grupo observando os insetos no espaço, observando o crescimento dos frutos.

PROJETO 2: PROJETO HORTA

INTRODUÇÃO

Sempre que se pensa em plantar algo, deve-se pensar primeiro no local e que se deseja plantar ali. Principalmente qual o objetivo que se tem com esta proposta. Sendo assim, esse projeto feito no Centro de Educação Infantil Bryan Biguinati Jardim, foi pensado com muito carinho e disposição de todos os envolvidos no processo.

Preparações:

- Carpir a terra e colocar adubo (pronto ou enriquecer pouco a pouco);
- Sugestão de replantio: Alecrim e orégano (da própria horta);
Obs: Ainda sobrar espaço para mais dois plantios, mas é preciso preparar a terra antes.
- Revolver a terra, retirar orégano (incompatível com a irrigação atual);
- Replantar tomilho;
- Plantio de lavanda em vaso e manejo posterior para um canteiro da horta
- Direcionamento do pé de maracujá: hoje a maior parte da rama está crescendo no muro para o lado do UBS ARARIBA, o ideal é puxar parte da rama sobre o muro, prendendo com algum suporte.

Controle de Pragas:

Macerado de fumo

Picar 10 cm de fumo de corda e colocar em um litro de água de um dia para o outro (recipiente não metálico com tampa.) Diluir em 10 litros de água e pulverizar as plantas.

Plantas a pulverizar:

- Morango;
- Chuchuzeiro;
- Acerola;
- Maracujá;

Adubagem:

Água de casca de banana

Picar 5 cascas de banana, colocar em uma garrafa pet por 24 horas. Coar e regar o solo das plantas a cada 2 semanas após período de produtividade (chuchu, tomate e maracujá). É rico em potássio e deve ser usado com outros adubos orgânicos para enriquecer o solo, principalmente em período de chuvas.

Foto ilustrativa:



Fonte: Registro feito na Mini Horta do CEI Bryan Biguinati Jardim

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar o assunto “horta” na educação infantil, acreditava-se encontrar apenas algumas práticas educativas sobre o tema. No entanto, temos um referencial teórico riquíssimo sobre o assunto, inclusive sobre como introduzir a alimentação saudável na rotina dos bebês e crianças tão pequenas e ainda como iniciar a educação ambiental, nessa fase tão crucial do conhecimento e desenvolvimento, do ser humano.

Além disso, a preocupação maior era conhecer como planejar e sustentar um projeto tão trabalhoso como a “horta” sem os recursos humanos suficiente e sem estímulos dos educadores. Contudo, após pesquisar, e encontrar vários exemplos educacionais de sucesso, decidimos incluir

não só a equipe de funcionários da unidade, mas incluir também os pais e familiares desses bebês e crianças nesse projeto.

Ao refletir sobre as experiências vividas pelo Centro de Educação Infantil Bryan Biguinati Jardim, com os bebês e crianças nesse processo dinâmico, verificamos que todos os esforços diários entre os profissionais e a proposta pedagógica, valeu muito! Afinal, pode-se perceber as mudanças no gosto desses bebês e crianças pela alimentação saudável.

Com a pesquisa e o trabalho feito com a mini horta no CEI, mais estudos foram realizados e muito conhecimento agregados na formação docente e capacitação da equipe de trabalho.

Concluí que toda essa pesquisa, nos leva a aprofundar o conhecimento teórico sobre o assunto e nos capacita melhor como profissionais de educação. Ainda que, é possível trabalhar com a horta na educação infantil, alinhando as propostas pedagógicas com a rotina do espaço educativo. Tudo isso é claro, com respaldo dos referenciais teóricos pesquisados e com a união de todos os envolvidos no processo educacional.

Conclui-se finalmente, que as propostas educacionais que se valem de atividades dinâmicas e práticas, agregam saberes necessários ao bem-estar físico e social dos educandos. Promovem também uma educação de qualidade e significativa para o desenvolvimento integral desses indivíduos, principalmente ao se iniciar em um espaço tão privilegiado como são os Centros de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Angela M. Rabelo F. **Pelo direito à Educação Infantil**. Brasília, n. 46, dezembro. 2008.
- BRASIL. ECA - **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, 13 jul. 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Agenda Ambiental na Escola. Ministério do Meio Ambiente - **Programa Nacional de Educação Ambiental PNEA**. Brasília: s.n., 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n.05, d 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial, República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **A creche como promotora da amamentação e da alimentação adequada e saudável: livreto para os gestores**, 2018.

BRASIL. **Lei 13.666, de 16 de maio de 2018. Inclui o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar.** Diário Oficial da União, Brasília, 17 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. Educação alimentar e nutricional: articulação de saberes / José Arimatea Barros Bezerra. – Fortaleza: Edições UFC, 2018. 120p.:il.

CEISC. Saiba 3 atualizações importantes do Estatuto da Criança do Adolescente. Blog CEISC, 2024. OAB 1º e 2º fase. Disponível em: <<https://ceisc.com.br/blog/post/saiba-tres-atualizacoes-importantes-do-estatuto-da-crianca-do-adolescente/>> Acesso 21 ago. 2024.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

A BUSCA PELA INOVAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA O ENSINO SUPERIOR

THE SEARCH FOR INNOVATION IN TEACHING PRACTICE AS A PEDAGOGICAL APPROACH TO HIGHER EDUCATION



MARIA MODESTA GONÇALVES LACERDA

Graduação em Biologia pela Faculdade UNASP (1997); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade FAATESP. (2018); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Ciências/Biologia – na EE Jardim da Luz; professor de Ensino Fundamental II – Ciências – na EMEF Levy de Azevedo Sodré.

RESUMO

A pesquisa aborda uma reflexão sobre a Excelência na prática docente na educação superior, tópico emergente, levando em conta os obstáculos para o ensino superior que enfrentamos atualmente. O propósito foi compreender como a excelência na docência universitária é alcançada, se a instituição oferece apoio adequado ao trabalho dos professores, considerando a escassez de orientações claras na LDB sobre o papel do Ministério da Educação, transferindo a responsabilidade de capacitar os professores universitários para as próprias instituições onde estudam e trabalham. Quanto à metodologia, foram conduzidas pesquisas bibliográficas, consultando artigos em bases de dados científicos como Scielo, Bireme e Lilacs, além de livros. Assim, este estudo visa contribuir para os processos pedagógicos de ensino e capacitação de professores universitários.

Palavras-chave: Qualidade; Ensino Superior, Professor.

ABSTRACT

The research addresses a reflection on Excellence in teaching practice in higher education, an emerging topic, taking into account the obstacles to higher education that we currently face. The purpose was to understand how excellence in university teaching is achieved, whether the institution offers adequate support for teachers' work, considering the lack of clear guidelines in the LDB on the role of the Ministry of Education, transferring the responsibility for training university teachers to the institutions themselves where they study and work. As for the methodology, bibliographical research was conducted, consulting articles in scientific databases such as Scielo, Bireme and Lilacs, as well as books. This study aims to contribute to the pedagogical processes of teaching and training university teachers.

Keywords: Quality; Higher Education; Teacher.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o ensino superior tem enfrentado desafios significativos decorrentes da rápida evolução tecnológica, das mudanças nas expectativas dos estudantes e das demandas de um mercado de trabalho cada vez mais globalizado. Nesse cenário, a inovação na prática docente surge não apenas como uma resposta necessária, mas como uma abordagem pedagógica essencial para garantir a qualidade e a relevância da educação oferecida.

A inovação na prática docente não se limita apenas à adoção de novas tecnologias ou métodos de ensino, mas envolve uma revisão fundamental das estratégias pedagógicas tradicionais. Isso implica em repensar como os conteúdos são apresentados aos estudantes, como eles são engajados no processo de aprendizagem e como podem aplicar esse conhecimento de maneira prática e significativa.

Um dos aspectos essenciais da inovação na prática docente é a capacidade de adaptar-se às necessidades e características dos alunos contemporâneos. Hoje, os estudantes são frequentemente descritos como "nativos digitais", com acesso instantâneo a uma vasta quantidade de informações. Portanto, os métodos de ensino devem aproveitar essa familiaridade com a tecnologia para promover uma aprendizagem mais interativa, colaborativa e personalizada.

Além disso, a inovação na prática docente envolve a promoção de uma cultura de aprendizagem contínua entre os educadores. Isso inclui o incentivo à experimentação com novas abordagens pedagógicas, o compartilhamento de melhores práticas entre colegas e a participação em programas de desenvolvimento profissional que visem aprimorar as habilidades de ensino e o uso de tecnologias educacionais.

No contexto da inovação na prática docente, as instituições de ensino desempenham um papel crucial ao oferecer suporte estrutural e recursos necessários para que os professores possam explorar e implementar novas ideias. Isso pode incluir desde o acesso a tecnologias educacionais avançadas até a criação de espaços de colaboração onde educadores podem trocar experiências e desenvolver novas metodologias.

Outro aspecto fundamental da inovação na prática docente é a capacidade de conectar teoria e prática de forma mais eficaz. Isso significa não apenas transmitir conhecimento aos estudantes, mas também incentivá-los a aplicar esse conhecimento em situações do mundo real, preparando-os para os desafios e oportunidades futuras em suas respectivas áreas de estudo.

A inovação na prática docente contribuir significativamente para a retenção e o sucesso dos estudantes. Métodos de ensino inovadores tendem a aumentar o envolvimento dos alunos, reduzir as taxas de abandono e promover um aprendizado mais profundo e duradouro.

É importante ressaltar também que a inovação na prática docente não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para alcançar objetivos educacionais mais amplos, como o desenvolvimento de habilidades críticas, a promoção da criatividade e a formação de cidadãos responsáveis e bem-preparados para os desafios

Em resumo, a busca pela inovação na prática docente representa não apenas uma resposta às demandas contemporâneas da educação superior, mas também uma oportunidade para transformar positivamente a experiência de aprendizagem dos estudantes e fortalecer a posição das instituições de ensino como líderes na formação de futuras gerações. Parte superior do formulário

Ao discutir a formação de professores no contexto atual, é comum focar apenas na preparação para a docência na educação básica (ensino fundamental e, no máximo, médio), deixando de lado a formação de professores universitários, como se a capacitação específica para o magistério nesse nível fosse dispensável. No entanto, é importante destacar a relevância dessa questão no ensino superior, uma vez que é uma das críticas mais frequentes direcionadas a esses cursos. Por outro lado, nota-se que a exigência atual para os professores universitários obterem títulos de mestre ou doutor tem levado muitos a buscar essas titulações por motivos pessoais, status ou facilidade, levantando dúvidas sobre se essa titulação, da forma como é realizada, contribui efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino. Esse cenário despertou nosso interesse pela pesquisa, especialmente diante do aumento de professores com alto conhecimento teórico, mas baixa capacidade didático-pedagógica.

Com o objetivo de ampliar o debate sobre a qualidade na prática docente, esta pesquisa busca incentivar projetos voltados para os processos de aprendizagem. Perguntamos qual suporte as universidades oferecem aos professores para garantir sua capacitação e foco na qualidade, visando melhorar o acesso dos alunos à aprendizagem. Em meio a diversas propostas e instrumentos pedagógicos para promover a qualidade total, questionamos como tem sido a aprendizagem e a retenção de conhecimento dos alunos no ensino superior.

Considerando a busca pela qualidade como uma questão relevante, nosso objetivo é promover seu incentivo através da valorização profissional, utilizando uma abordagem que integre o conhecimento teórico à diversificação do ensino com qualidade, especialmente no ensino superior. A metodologia utilizada inclui revisão bibliográfica com base em pesquisas em livros e artigos, acessados através de plataformas como Scielo, Bireme e Lilacs, além de consulta a livros em bibliotecas.

ABORDAGEM SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

A formação de professores universitários desempenha um papel importante na estruturação e no fortalecimento do ensino superior, transcendendo a simples transmissão de conhecimentos disciplinares. É fundamental capacitar esses profissionais com habilidades pedagógicas avançadas e reflexivas, que não apenas estimulem o engajamento dos estudantes, mas também contribuam para o seu desenvolvimento integral (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

No contexto contemporâneo, a preparação dos professores universitários vai além da especialização em suas áreas de conhecimento específicas. É imperativo que esses educadores sejam proficientes na aplicação de metodologias educacionais inovadoras, capazes de fomentar a aprendizagem ativa e colaborativa entre os alunos (TARDIF, 2002).

Adicionalmente, a formação de professores universitários exige uma constante reflexão sobre o papel do educador na sociedade atual. Conforme enfatizado por Freire (1996), os professores devem atuar como agentes de transformação social, não se limitando apenas à transmissão de informações, mas também promovendo uma educação que desenvolva cidadãos conscientes e engajados com questões globais.

As instituições de ensino superior desempenham um papel essencial ao oferecer programas de formação contínua e desenvolvimento profissional para os docentes. Esses programas capacitam os educadores a enfrentarem os desafios emergentes no campo educacional, como a integração de tecnologias educacionais e a promoção de uma cultura de inovação pedagógica (NÓVOA, 2007; MORIN, 2010).

Em resumo, a abordagem para a formação de professores universitários deve ser holística e integrada, preparando os educadores não apenas como especialistas em suas disciplinas, mas também como facilitadores do aprendizado significativo e transformador (PERRENOUD, 2001). Essa abordagem não só fortalece a qualidade do ensino superior, mas também capacita os professores para enfrentarem os desafios e explorarem as oportunidades do ambiente educacional contemporâneo de maneira ética e eficaz.

É crucial reconhecer as lacunas existentes na formação pedagógica dos professores universitários, tanto no contexto nacional quanto internacional. A falta de preparação específica para a prática educativa pode comprometer a qualidade do ensino oferecido nas instituições de ensino superior. Isso é particularmente relevante no Brasil, onde a legislação ainda carece de diretrizes

claras sobre a formação pedagógica dos docentes, deixando essa responsabilidade muitas vezes nas mãos das próprias instituições de ensino.

Autores como Pimenta e Anastasiou destacam a diversidade de condições de trabalho nas instituições de ensino superior brasileiras, o que exige dos professores universitários diferentes formas de produção acadêmica, incluindo atividades de docência, pesquisa e extensão. Essa diversidade também implica na necessidade de os professores desenvolverem habilidades adaptativas para atender às necessidades variadas dos estudantes em um ambiente acadêmico cada vez mais heterogêneo.

Em face dessas realidades complexas e em constante evolução, é imperativo repensar continuamente a formação oferecida aos futuros professores universitários. A interdisciplinaridade, a flexibilização do currículo, o estímulo à criticidade e à criatividade são aspectos fundamentais que devem ser incorporados aos programas de formação docente. Essas práticas não apenas capacitam os educadores para enfrentarem os desafios contemporâneos, mas também os prepara para serem agentes transformadores em suas áreas de atuação.

Portanto, investir na formação pedagógica do professor universitário não é apenas uma necessidade educacional, mas uma estratégia essencial para garantir a qualidade e a relevância do ensino superior. Ao proporcionar uma educação de excelência, as instituições de ensino contribuem significativamente para o desenvolvimento social, cultural e econômico de uma nação, preparando os futuros profissionais para os desafios do mundo globalizado.

A formação de professores universitários representa um aspecto fundamental na estruturação e no fortalecimento do ensino superior. Mais do que simplesmente transmitir conhecimentos disciplinares, essa formação visa capacitar os docentes com habilidades pedagógicas avançadas e reflexivas, essenciais para o engajamento e desenvolvimento dos estudantes (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 45).

No contexto contemporâneo, a preparação dos professores universitários deve ir além da especialização em suas áreas de conhecimento. É crucial que esses profissionais sejam capazes de utilizar metodologias educacionais inovadoras que promovam a aprendizagem ativa e colaborativa (TARDIF, 2002, p. 112). A adoção de práticas pedagógicas que incentivem a participação dos estudantes e estimulem o pensamento crítico é fundamental para o sucesso acadêmico e profissional dos futuros profissionais.

Além disso, a formação de professores universitários também envolve a reflexão contínua sobre o papel do educador no contexto atual. Segundo Freire (1996, p. 78), é essencial que os professores sejam agentes de transformação social, promovendo não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento de cidadãos conscientes e engajados.

Para isso, as instituições de ensino superior desempenham um papel crucial ao oferecer programas de formação contínua e desenvolvimento profissional que capacitam os professores a responderem de maneira eficaz aos desafios educacionais emergentes (NÓVOA, 2007, p. 91). A integração de tecnologias educacionais e a promoção de uma cultura de inovação pedagógica são

igualmente importantes para garantir a relevância e a eficácia das práticas de ensino na era digital (MORIN, 2010, p. 205).

Em suma, a abordagem para a formação de professores universitários deve ser holística e integrada, capacitando os educadores não apenas como especialistas em suas disciplinas, mas como facilitadores do aprendizado significativo e transformador (PERRENOUD, 2001, p. 64). Esse enfoque não só fortalece a qualidade do ensino superior, mas também prepara os professores para enfrentarem os desafios e oportunidades do ambiente educacional contemporâneo de maneira eficaz e ética.

É necessário que se faça uma reflexão profunda sobre a situação atual do ensino superior, tanto no Brasil quanto internacionalmente, destacando a tendência de valorização da pesquisa em detrimento do ensino, além da falta de formação pedagógica dos professores universitários. Essa realidade reflete um fenômeno global, onde o professor universitário entra na carreira sem avaliação prévia de suas competências pedagógicas, o American Council on Education destaca que o professor universitário é o único profissional de nível superior que ingressa em uma carreira sem passar por avaliação de competência e habilidades, evidenciando o descaso com a educação em diferentes contextos socioeconômicos e culturais.

No Brasil, embora o Ministério da Educação tenha trabalhado na elaboração das diretrizes curriculares entre 1995 e 1998, a formação pedagógica do professor universitário ainda não é contemplada de forma clara na legislação, deixando essa responsabilidade para os regimentos internos das instituições. Essa lacuna evidencia a falta de direcionamento quanto à preparação dos docentes para a prática educativa.

Autores como Pimenta e Anastasiou ressaltam a diversidade de condições de trabalho entre as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, o que demanda diferentes formas de produção acadêmica dos professores, incluindo atividades de docência, pesquisa e extensão. Além disso, as universidades enfrentam o desafio de lidar com uma clientela cada vez mais heterogênea, o que requer do professor habilidades específicas para atender às necessidades variadas dos estudantes.

Diante desse cenário de mudanças globais, é urgente repensar a formação oferecida aos futuros professores universitários, bem como atualizar os métodos de ensino e aprendizagem. A interdisciplinaridade, a flexibilização do currículo, o estímulo à criticidade e à criatividade, entre outros aspectos, são fundamentais para preparar os docentes para os desafios contemporâneos.

Portanto, a formação pedagógica do professor universitário não pode ser negligenciada, sendo essencial para garantir a qualidade do ensino superior e preparar os docentes para as demandas do mundo atual.

REFLEXÃO: PARALELO ENSINO, QUALIDADE E APRENDIZAGEM PROFESSOR/ALUNO

Na instituição educacional, o professor deve internalizar a ética no exercício do magistério, abraçando seus diversos deveres com um compromisso contínuo de aprimoramento, tanto como indivíduo quanto como educador. É essencial que ele respeite a humanidade de cada aluno, agindo com equilíbrio e firmeza ao orientá-los em suas atividades escolares, reconhecendo a importância da singularidade de cada estudante. Além disso, é crucial que o professor demonstre a beleza e o poder das ideias, sem usar o conhecimento como instrumento de dominação ou autoritarismo, e valorize as diferenças socioculturais, enriquecendo o ambiente de aprendizado com diversidade.

Promover debates onde os alunos possam desenvolver o pensamento crítico é essencial, evitando que sejam conduzidos a pensar e agir de maneira uniforme. O docente deve também honrar e dignificar sua profissão, respeitando a hierarquia, mantendo o sigilo profissional e reconhecendo sua especialidade sem menosprezar as demais. Não se limitando ao cumprimento de suas obrigações, deve participar ativamente das atividades escolares, guiando-se por valores elevados e contribuindo para uma educação moral.

Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que o professor deve abordar o ensino de maneira a estimular o pensamento crítico tanto nele próprio quanto nos alunos, ampliando a compreensão cultural e proporcionando uma apreensão mais profunda dos conceitos teóricos e da realidade. Eles ressaltam a importância de um método de ensino que leve em conta a relação entre o objeto de estudo, o campo do conhecimento e a metodologia adotada.

Autores como Benedito Ferrer, Ferreres e Pimenta enumeram diversas funções essenciais para o trabalho do professor universitário, que vão desde estudo e pesquisa até a participação na gestão acadêmica e a colaboração com instituições externas. É fundamental que os professores não se limitem apenas à docência, mas também participem ativamente da administração e gestão de seus departamentos e universidades, contribuindo para decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento.

É crucial que todos reconheçam que a qualidade da prática docente depende do esforço individual e coletivo de um grupo comprometido com o processo de ensino-aprendizagem. A escola existe para proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizado que não poderiam ter fora dela, e cabe ao professor organizar esse processo, avaliar os resultados e incentivar a cooperação e autonomia dos estudantes. No entanto, é o próprio aluno que desempenha um papel central na sua própria aprendizagem, e é através do compartilhamento e refinamento do conhecimento que a verdadeira aprendizagem acontece, elevando a autoestima do aluno e proporcionando as melhores oportunidades de desenvolvimento.

RETENÇÃO DE CONHECIMENTO E ADMINISTRAÇÃO DO APRENDIZADO PELO ALUNO UNIVERSITÁRIO

O tema da retenção de conhecimento é intrincado e fundamental para as discussões sobre o sistema educacional. Enquanto a experiência humana naturalmente abarca diversos domínios da

sociedade, a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento da capacidade de organizar esse aprendizado, além de fornecer conhecimentos específicos por área de estudo.

No Brasil, desde 2004, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) foi estabelecido com o objetivo principal de avaliar os alunos dos cursos de graduação, medindo seu desempenho em relação aos conteúdos, habilidades e competências no início e no final dos cursos. Embora apenas uma amostra de estudantes seja selecionada para fazer a prova, aqueles que não são escolhidos podem participar voluntariamente.

Os resultados do ENADE permitem avaliar a qualidade dos cursos, com as notas divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Desde a sua criação, o ENADE é um componente curricular obrigatório, e a participação dos alunos é necessária para concluir o curso, colar grau e receber o diploma.

Anualmente, o Inep, em colaboração com o Ministério da Educação, define as áreas que serão avaliadas pelo ENADE, convocando os cursos a participarem de forma trienal. Os resultados são utilizados para atribuir conceitos aos cursos, levando em consideração diversos fatores, como o corpo docente, as instalações e os recursos disponíveis.

Avaliações recentes têm demonstrado melhorias na qualidade dos cursos superiores no Brasil, com a maioria das universidades atingindo um nível satisfatório. Independentemente dos critérios de avaliação, a educação é um bem público que beneficia toda a sociedade e deve ser avaliada não apenas em termos de eficácia social, mas também de eficiência operacional.

A avaliação institucional sistemática desempenha um papel fundamental no aprimoramento contínuo das atividades universitárias, garantindo que os objetivos e finalidades da instituição sejam preservados e aprimorados. Além dos indicadores quantitativos tradicionais, as avaliações institucionais incluem dimensões qualitativas que refletem o projeto acadêmico da instituição.

Em resumo, a discussão e prática sobre a retenção de conhecimento e a qualidade dos cursos devem ser incentivadas em todas as áreas escolares, considerando as contribuições significativas que essas reflexões podem trazer para o aprimoramento do sistema educacional como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar o papel das universidades na promoção da qualidade do ensino, abordando tanto a preparação para a prática docente quanto o desempenho na aprendizagem dos alunos universitários. Ficou evidente que essas questões têm relevância global.

Autores que discutem a formação de professores em outros países ressaltam a falta de preparo dos docentes universitários e enfatizam a necessidade de reverter essa situação, dando maior ênfase à formação pedagógica. O American Council on Education destaca que o professor universitário é o único profissional de nível superior que ingressa em uma carreira sem passar por

avaliação de competência e habilidades, evidenciando o descaso com a educação em diferentes contextos socioeconômicos e culturais.

A retenção de conhecimento pelos alunos foi considerada um indicador de qualidade no ensino superior. No Brasil, desde 2004, o ENADE é utilizado para avaliar os alunos universitários, e as notas obtidas, juntamente com os resultados dos questionários respondidos pelos alunos, são utilizados pelo MEC para avaliar os cursos universitários e realizar intervenções quando necessário. As considerações dos gestores do programa ENADE são promissoras em relação aos resultados, indicando uma melhoria nos programas universitários.

Portanto, este estudo ressalta a importância do tema para a sociedade, especialmente diante do aumento no acesso ao ensino superior. Como futuros professores universitários, é crucial estarmos atualizados sobre os acontecimentos educacionais que contribuirão para aprimorar nossa atuação profissional.

A busca pela inovação na prática docente como abordagem pedagógica para o ensino superior revela-se crucial na contemporaneidade educacional. Essa abordagem vai além da simples introdução de novas tecnologias ou métodos de ensino, envolvendo uma reformulação completa das estratégias educacionais. O objetivo principal é adaptar o processo de aprendizagem às necessidades e expectativas dos estudantes, que são cada vez mais digitais, colaborativos e interconectados.

Ao adotar práticas inovadoras, os professores universitários não apenas modernizam o ensino, mas também fortalecem sua eficácia. A integração de tecnologias emergentes permite um aprendizado mais dinâmico e participativo, incentivando os alunos a desenvolverem habilidades essenciais para enfrentar os desafios futuros. Essas habilidades vão além do conhecimento teórico, abrangendo competências como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração.

Além disso, a inovação na prática docente promove uma educação mais personalizada e centrada no aluno. Ela reconhece a diversidade de estilos de aprendizagem e necessidades individuais, buscando criar ambientes de aprendizagem inclusivos e motivadores. Isso é crucial para aumentar a taxa de sucesso dos alunos e reduzir os índices de evasão, contribuindo para uma formação acadêmica mais completa e satisfatória.

No contexto globalizado e competitivo de hoje, as universidades têm o papel crucial de apoiar e incentivar a inovação na prática docente. Isso implica não apenas em investimentos em infraestrutura tecnológica, mas também em programas de formação contínua para os docentes. A capacitação profissional contínua permite que os educadores estejam atualizados com as melhores práticas educacionais e preparados para enfrentar os desafios emergentes na sala de aula.

Ademais, a inovação na prática docente não se limita apenas ao uso de novas ferramentas ou técnicas, mas também envolve uma mudança de mentalidade e cultura educacional. Ela encoraja os professores a serem agentes de mudança e a promoverem uma educação transformadora que vá além da mera transmissão de conhecimento. Isso é essencial para preparar os alunos não apenas para suas carreiras, mas também para suas vidas como cidadãos conscientes e engajados.

Por outro lado, é importante reconhecer os desafios e as resistências que podem surgir ao implementar práticas inovadoras na educação superior. A falta de recursos, a resistência à mudança e a necessidade de alinhar as expectativas institucionais são aspectos que precisam ser cuidadosamente considerados e enfrentados. No entanto, os benefícios potenciais de uma educação mais dinâmica e relevante superam esses obstáculos, garantindo um ambiente educacional mais estimulante e preparatório para os estudantes.

Por fim, a busca pela inovação na prática docente deve ser vista como um compromisso contínuo e evolutivo das instituições de ensino superior. Somente através dessa abordagem dinâmica e adaptativa podemos garantir que a educação superior não apenas acompanhe, mas também antecipe as demandas e as transformações do mundo contemporâneo. Assim, estaremos não apenas formando profissionais qualificados, mas também cidadãos responsáveis e conscientes, capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores: estratégias da supervisão. Porto: Porto, 2005.
- BERBEL, Neusi A. Navas, et al. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões. Londrina: Editora UEL, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso 07 ago. 2024.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de. Que qualidade queremos? Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/que-qualidade-queremos/>. Acesso 05 ago. 2024.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2010.
- NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. [s.n.], 2007.
- PACHECO, José Augusto. Formação de professores: a diversidade de processos e práticas. [s.n.], [s.d.].
- PERRENOUD, P. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VIDA DAS CRIANÇAS

THE IMPORTANCE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN CHILDREN'S LIVES



MARINA BALBINA DE SOUZA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI (2007); Pós – Graduação em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI (2010); Professora de Educação Infantil no CEI Maria Henriqueta Catite, no Município de São Paulo.

RESUMO

A Educação Infantil é considerada uma das mais importantes etapas da formação das crianças, pois, é a etapa em que elas começam a existir fora do convívio familiar, o que envolve lidar com diferenças, o desenvolvimento da identidade e da autonomia, a criação de laços de amizade e as descobertas em diferentes áreas do conhecimento. Ela funciona com base para as demais etapas da educação formal, e o correto aproveitamento desta etapa permite que os pequenos cresçam com mais autonomia e tenham mais sucesso em sua vida escolar e individual.

Palavras-chave: Linguagem; Histórias; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Early childhood education is considered to be one of the most important stages in children's education, as it is the stage in which they begin to exist outside the family, which involves dealing with differences, developing identity and autonomy, creating bonds of friendship and discovering different areas of knowledge. It serves as a basis for the other stages of formal education, and the correct use of this stage allows children to grow up with more autonomy and be more successful in their school and individual lives.

Keywords: Language; Stories; Child development.

INTRODUÇÃO

A primeira infância, período que compreende os primeiros seis anos da vida de uma criança, é marcada pelo período de amadurecimento do cérebro. São nesses anos que ocorrem a aquisição dos movimentos, o desenvolvimento da capacidade de aprendizado, a iniciação social e afetiva, a formação das estruturas emocionais e afetivas fundamentais, relacionadas à personalidade, ao caráter e à capacidade de aprendizado.

É por isso que o trabalho pedagógico realizado nesta etapa se mostra crucial na vivência das experiências que acompanharão a criança por um longo período. Escolher as melhores abordagens de aprendizagem considera a concepção de criança, a concepção de espaço e concepção de escola e, a partir dessas concepções promover o processo educacional na Educação Infantil fundamentada nos documentos oficiais para essa etapa de educação.

Na Educação Infantil, de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está organizada em “Campos de Experiência” que garantem um repertório variado de interações e brincadeiras, indispensáveis ao desenvolvimento infantil.

Na interação com os pares, a criança aprende sobre a sua individualidade e sobre os outros. Ela percebe que tem desejos e interesses próprios, assim como as outras pessoas, tendo noções sobre o mundo que a cerca e o ambiente social por meio de diferentes culturas e costumes.

Por meio dos sentidos, dos gestos e movimentos (impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos) as crianças entendem como explorar o mundo, se relacionar com os outros, se expressar e aprender. Ao se mover, elas descobrem diferentes maneiras de usar o espaço e aprendem sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor.

Ao vivenciar diferentes formas de arte, cultura e ciência, as crianças desenvolvem o senso ético, estético e crítico, aprendem sobre si mesmas, sobre os outros, a se expressar seus sentimentos, desejos e necessidades. Através de diversas experiências e produções artísticas, elas exploram diferentes linguagens e ampliam seus conhecimentos.

Desde o início, as crianças exploram o ambiente, demonstrando interesse tanto no mundo físico quanto no sociocultural. Na Educação Infantil deve oferecer experiências que incentivem a observação, manipulação e investigação, estimulando a curiosidade e o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais. Isso proporciona oportunidade para que as crianças ampliem seus conhecimentos e os apliquem em situações do cotidiano.

INFÂNCIA - VISÃO GERAL

Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel.

Philippe Áries (1978), famoso historiador francês, afirmou que a infância foi uma invenção da modernidade, uma criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas, sendo um erro querer analisar todas as infâncias e todas as crianças com o mesmo referencial. A infância e a criança tornam-se objetos de estudos e saberes de diferentes áreas, constituindo-se num campo temático de natureza interdisciplinar. As diferentes concepções existentes sobre a criança são peças imprescindíveis para comporem um quadro geral sobre a infância atual e necessitam serem conhecidas e compreendidas dentro do contexto no qual foram produzidas. Tais saberes, de diferentes disciplinas e origens teóricas, devem ser convidados ao diálogo, produzindo frutos que podem ser ricos e oferecerem novos e variados elementos para ajudarem na compreensão da infância na pós-modernidade. Cuidar é uma espécie de subconjunto do educar, ou seja, o educar abarca o cuidar de forma que os cuidados físicos, emocionais, sociais, cognitivos se façam presentes no âmago do educar, sendo assim o cuidar na Educação Infantil está entrelaçado com o educar. Nota-se que toda forma de educação implica em um cuidado e ao cuidar o professor também está educando, ressaltando que educar vai além de cuidar. Portanto, na Educação Infantil, o ato de cuidar e educar são indissociáveis, não tem como separar essas duas ações. O cuidar e o educar estão nas coisas mais simples da rotina pedagógica da Educação Infantil. Quando realizamos essas atividades é preciso conversar com a criança a respeito da necessidade daquele procedimento e já incentivando que ela tente fazer sozinha, e contribuir para sua independência.

FAZERES DIÁRIOS

O ato de planejar faz parte da realidade humana. Na educação infantil não é diferente. Para uma atividade sistemática, uma organização de situação de aprendizagem necessita, evidentemente, de um planejamento muito sério. Não se pode improvisar na educação, seja qual for a etapa ou modalidade, um bom planejamento começa com avaliação diagnóstica. A avaliação na educação Infantil é um processo de acompanhamento do desenvolvimento das crianças, que tem como objetivo ajudar o professor a planejar suas atividades de acordo com a necessidade de cada criança. A avaliação deve ser contínua e passível de detectar possíveis atrasos ou desvios, evitando qualquer tipo de julgamento, apenas acompanhando o desenvolvimento da criança.

A educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físico, motor, psicológico, intelectual e social, por meio da valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.

Neste contexto a Roda de Conversa é uma prática educativa essencial no desenvolvimento das crianças pequenas. Estudos têm apontado sua importância como um momento privilegiado para a promoção da socialização, do desenvolvimento de afetividades, da construção de vínculos e da constituição de sujeitos críticos e criativos. Atualmente, essa prática tem sido utilizada com diferentes fins, tais como: buscar soluções de problemas surgidos no grupo; promover brincadeiras cantadas e de grupo; discutir ou apresentar uma tarefa específica a ser realizada; suas diversas configurações permitem a criação de contextos enunciativos variados, que mobilizam formas particulares de uso da língua.

Desse modo, a roda de conversa tem sido no conjunto das práticas pedagógicas, o espaço privilegiado do ensino da oralidade. Trabalhar com a linguagem oral na roda de conversa significa a ampliação do vocabulário das crianças, de suas capacidades comunicativas e de expressão, bem como da sensibilização à escuta do outro para que possam se comunicar de forma eficiente, em contextos diversos. Assim, essa metodologia se constitui como um espaço discursivo diverso e local privilegiado para o desenvolvimento da linguagem oral.

A escola deve facilitar a aprendizagem utilizando-se de atividades lúdicas que criem um ambiente que favoreça o desenvolvimento de habilidades que possibilite o processo de aquisição de autonomia de aprendizagem. Para tanto o saber escolar deve ser valorizado socialmente como um processo dinâmico e criativo que tem como recursos os jogos, brinquedos, brincadeiras e musicalidades. Com a utilização desses recursos pedagógicos, a criança pode desenvolver sua criatividade, autonomia e capacidade de reflexão, construir seu conhecimento de forma prazerosa e descontraída, contribuindo para sua formação completa. As atividades lúdicas possibilitam que a criança desenvolva sua coordenação motora, atenção, movimento ritmado, conhecimento quanto a posição do corpo, direção a seguir, entre outros, participando do desenvolvimento em aspectos psicológicos e sociais tornando-se capaz de resolver eficazmente situações imprevistas.

COMO A CRIANÇA APRENDE

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e consiste no desenvolvimento de habilidades na formação de crianças, cujo objetivo é que elas se tornem aptas para viver numa sociedade democrática, multidiversificada e em constante mudança.

Para isso, a escola deve proporcionar saberes diversificados em vista de que a prática pedagógica atenda às necessidades de cada criança. Essa premissa torna essa etapa da educação muito desafiadora, contudo, as instituições de ensino procuram oferecer experiências e vivências que favoreçam o desenvolvimento da construção da autonomia, do protagonismo, da criatividade e da

comunicação. Desta forma, a história, a música, a brincadeira, as interações, as expressões artísticas são fundamentais.

A interação social é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois, contribui para a construção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento de habilidades sociais. É nesta etapa que a criança inicia a descoberta do universo que a cerca e aprende a identificar sensações e pessoas, construindo relações saudáveis, aprendem a dividir, como respeitar o colega, dar a vez para outro falar. Se constitui como alguém com modo próprio de agir, de sentir e pensar.

A BNCC afirma que: Ao brincar diariamente, a criança amplia e diversifica seu acesso à cultura e conhecimentos (Brasil, 2018). É através do brincar que a criança forma conceitos, seleciona ideias, percepções e se socializa cada vez mais desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais.

LEITURA E LINGUAGEM

A Leitura de histórias, contos, parlendas e outros portadores textuais, nesta etapa da educação é muito importante. As histórias sempre trazem um encantamento que transportam crianças e adultos para um mundo de fantasia e imaginação, e neste ambiente todo particular, a criança pequena é estimulada a desenvolver sua imaginação, despertar a curiosidade, estimular o pensamento, vivenciar emoções como medo e angústia podendo até encontrar respostas para seus conflitos interiores aliviando sobrecargas emocionais.

A leitura e a contação de histórias têm papel fundamental no desenvolvimento da oralidade, na ampliação do vocabulário e na melhora da capacidade comunicativa, uma vez que aumenta a vontade da criança se expressar e comunicar seus pensamentos e sentimentos. Para isso, o professor deve encorajá-la fazendo perguntas sobre como se sente em relação às decisões dos personagens ou no final da história.

Outro aspecto relevante a ser considerado é que a criança tem tendência de desenvolver empatia com determinados personagens sensibilizando-se com dilemas éticos, ambientais e sociais por meio de vivências significativas e contextualizadas com objeto do conhecimento a respeito do mundo a sua volta.

Para desenvolver o gosto pela leitura e promover o hábito leitor desde a primeira infância, o professor de educação infantil pode adotar algumas metodologias como fazer perguntas sobre o enredo da história, sobre personagens, sobre o cenário. Poderá pedir que uma criança reconte a história para os colegas, deste modo possibilita que ela utilize expressões e palavras como no texto, oferecendo subsídio ao professor para avaliar se ela consegue entender as etapas da história como: começo, meio e fim, se percebe os sentimentos dos personagens. Ou até mesmo usar livros que

possuem somente ilustrações para que a criança crie ou conte a história a partir das imagens ou de temas sugeridos. Desta forma, a criança poderá se expressar com base no seu próprio olhar ou de seus conhecimentos prévios.

Essas metodologias contribuem para que a criança seja protagonista do próprio conhecimento tendo a leitura e a contação de história como elementos construtores e facilitadores do processo de humanização do ser, além de proporcionar momentos de reflexão sobre a prática educativa enquanto ser em constante aprendizado.

Estar em um ambiente com acesso a materiais impressos como livros, revistas, catálogos, gibis, entre outros constitui um ambiente de letramento na instituição de educação infantil, onde as crianças aprendem através de um contato amplo e constante com textos reais.

LUDICIDADE

A Ludicidade é o processo de diversão que no âmbito escolar possibilita suscitar na criança a criatividade, o desenvolvimento do raciocínio lógico, a participação, a alegria e a descontração na construção espontânea do conhecimento.

No brincar as crianças exploram, perguntam e refletem sobre a realidade na qual vivem desenvolvendo-se psicologicamente e socialmente. O brincar funciona como um cenário criado pelas crianças e baseado nas suas vivências para que possam expressar seu mundo interno, levantando hipóteses sobre seus sentimentos e dos outros, sobre conceitos, atitudes e valores com os quais se defrontam em sua vida. É como se fosse um laboratório do pensamento das crianças, no qual elas aprendem a substituir um objeto por outro ou uma ação real por uma ação imaginária, agindo no faz-de-conta. Na atividade lúdica o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, como etapa da Educação Básica, proporciona condições adequadas para promover o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Nesta perspectiva de integralidade se destaca o bem-estar da criança que favorece o desenvolvimento físico, emocional, intelectual, afetivo e social, a ampliação de suas experiências e estímulo ao interesse dela pelo processo de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade. Ou seja, a Educação Infantil consiste no desenvolvimento de um trabalho na formação de crianças, cujo objetivo é que elas se tornem aptas para viver numa sociedade democrática, multidiversificada e em constante mudança.

Nesse contexto, o papel da escola é fundamental para potencializar o desenvolvimento das crianças na primeira infância, oferecendo possibilidades de aprender, sobretudo, por meio de interações e brincadeiras.

Os estímulos recebidos e as experiências vivenciadas durante as rodas de conversas, leituras, contações de histórias, brincadeiras diversificadas, faz de contas, ações lúdicas, entre outras são determinantes para que alcancem todo seu potencial. Como se fosse um laboratório no qual as crianças expressam seus mundos internos, suas imaginações, levantam hipóteses sobre seus sentimentos e dos outros, sobre conceitos, atitudes e valores com os quais se defrontam e recriam o mundo ao seu redor.

Por meio da Educação Infantil, a criança experimenta o mundo para além do núcleo familiar, devendo ser oferecido oportunidade de vivências significativas e transformadoras para que possa repercutir em todos os aspectos e fases da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, M. M. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 78, 1991.

KISHIMOTO, T.M **O brincar e suas teorias**. São Paulo:pioneira,1998.

LIMA, Lilian Salete Alonso Moreira; TEIXEIRA, Ana Maria de Souza Valle. **Ensino da linguagem oral e escrita**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

WEISS, Elfy Margrit Gohring. **O cuidado na escola infantil: contribuições da área da saúde**. Perspectiva: revista do centro de ciências da educação. Florianópolis. Vol. 17, n. especial; 1999.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: GÊNEROS TEXTUAIS COMO APORTE PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

DIDACTIC SEQUENCE: TEXTUAL GENRES AS A CONTRIBUTION TO MEANINGFUL LEARNING



MICHAEL MARIANO DE SOUSA

Graduação em Letras, pela Faculdade São Bernardo (2014); Professor de Ensino Fundamental II e Médio de Língua Portuguesa – na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho caminhou no campo da pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo elaborar e propor uma sequência didática para o ensino de língua portuguesa, levando em consideração os diferentes gêneros, significados e as características dos textos, a fim de melhorar o aprendizado dos estudantes. A Sequência Didática é uma forma de ensino que vem se mostrando cada vez mais importante em sala de aula, e quando associada com as novas tecnologias, tem ganhado cada vez mais o interesse dos estudantes. Por apresentar uma estrutura de aulas mais dinâmicas e interativas, ela faz com que os estudantes participem mais ativamente das aulas, e mostra o caminho pelo qual o educador precisa seguir para chegar ao seu objetivo final de ensino e aprendizagem. Objetiva-se refletir sobre o uso da SD, como uma ferramenta de desenvolvimento da leitura e escrita no ensino de LP, com base em práticas de ensino desenvolvidas por meio de gêneros textuais. Como abordagem metodológica, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de base interpretativa, com o caráter teórico-empírico de cunho qualitativo, uma vez que se constitui da análise interpretativa de dados em torno do tema em pauta com apoio bibliográfico. Nas considerações finais, propõem-se reflexões acerca da importância dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa para uma aprendizagem significativa. Com isso, a partir dessa pesquisa podemos constatar que a prática da sequência didática, junto à inserção dos gêneros textuais nas salas de aula, de forma significativa e contextualizada, desenvolve nos alunos habilidades necessárias para que eles identifiquem e dominem a escrita e oralidade do texto, contribuindo para a construção de sentido, além de se comunicarem efetivamente no atual contexto social.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência Didática; Gêneros textuais; Língua Portuguesa; Leitura.

ABSTRACT

The aim of this study was to develop and propose a didactic sequence for teaching Portuguese, taking into account the different genres, meanings and characteristics of texts, in order to improve student learning. The Didactic Sequence is a form of teaching that is proving to be increasingly important in the classroom, and when associated with new technologies, it is gaining more and more interest from students. By presenting a more dynamic and interactive lesson structure, it makes students participate more actively in lessons, and shows the path the educator needs to follow to reach their ultimate teaching and learning goal. The aim is to reflect on the use of the DS as a tool for developing reading and writing in LP teaching, based on teaching practices developed using textual genres. As a methodological approach, this is a qualitative, interpretive research, with a theoretical-empirical character of a qualitative nature, since it consists of the interpretive analysis of data around the theme in question with bibliographic support. In terms of final considerations, we propose reflections on the importance of textual genres in LP classes for meaningful learning. Based on this research, we can see that the practice of the didactic sequence, together with the inclusion of textual genres in the classroom, is an important element of meaningful learning. In terms of final considerations, we propose reflections on the importance of textual genres in LP classes for meaningful learning. Thus, from this research we can see that the practice of the didactic sequence, together with the insertion of textual genres in classrooms, in a meaningful and contextualized way, develops in students the skills necessary for them to identify and master the writing and orality of the text, contributing to the construction of meaning, in addition to communicating effectively in the current social context.

KEYWORDS: Teaching Sequence; Textual genres; Portuguese Language; Reading.

INTRODUÇÃO

Ensinar não é uma tarefa fácil, sobretudo atualmente, em que os aparatos tecnológicos tendem a ser mais atrativos para os alunos do que o processo educativo tradicional. Partindo desse pressuposto, o docente precisa encontrar um método eficaz que possa prender a atenção dos alunos dentro de sala de aula, buscando, através de uma metodologia diferenciada, viabilizar o uso tecnológico, diversificando, assim, a exploração dos conteúdos, exigidos no contexto escolar, estabelecendo um elo com a vivência cotidiana dos alunos, com as atividades e conteúdo que fazem parte do currículo regular, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

O tema sequência didática não é um segredo para ninguém no meio educacional. Muito se fala a respeito quando o assunto é metodologias de ensino. O termo “sequência didática” tem origem em meados dos anos 80 na França, como parte dos programas escolares oficiais de todos os níveis e séries, parte da tentativa do governo francês em promover um ensino “descompartmentalizado” (ZABALA, 1998) Há pelo menos 50 anos o tema tem sido objeto de discussão nos debates educacionais.

Nesses termos, a SD será tratada como ferramenta didática capaz de possibilitar uma ordenação lógica e estruturada sobre a abordagem metodológica no ensino de LP em sala de aula, e ainda, como tal ferramenta pode ser explorada para o trabalho com gêneros textuais distintos, tornando a abordagem docente mais fecunda no desenvolvimento de práticas que privilegiem a exploração da leitura e da escrita de maneira contextualizada e que realmente possibilite a ampliação de habilidades e experiências dos alunos a partir do uso das modalidades como práticas sociais.

Nesse sentido, nessa pesquisa nos dedicamos em debater a respeito, partindo as seguintes problemáticas: quais os desafios podem ser encontrados no uso da sequência didática nas aulas de língua portuguesa? Qual a importância de se aprender gêneros textuais. Para alcançar a apuração desta problemática, elencamos como objetivo geral: refletir sobre o uso da SD, como uma ferramenta de desenvolvimento da leitura e escrita no ensino de LP, a partir de práticas de ensino desenvolvidas por meio de gêneros textuais.

Em relação à metodologia, a presente pesquisa traz uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, uma vez que recorreremos a várias referências teóricas, a exemplo de livro, revista, artigo, entres outros, para embasar as reflexões levantadas nesse estudo. Sendo assim, a segunda parte metodológica, a analítica, é composta pelo instrumento questionário, o qual contém dez perguntas abertas que versam sobre a prática pedagógica dos sujeitos envolvidos. Para dar mais solidez ao estudo em questão, baseamo-nos em estudos e documentos que são referência na área aqui abordada, Bakhtin (1997); Marcuschi (2003); Koch e Marinello (2007); Kaufman, (2007); Labov (2007); Marcuschi (2008); Medeiros (2010); Medina (2016); BNCC (BRASIL, 2018); Zabala (1998), entre outros.

DESENVOLVIMENTO

Sequência didática pode ser entendida como uma série de atividades que conduzem a um objetivo, e os níveis de cognição e dificuldade de cada etapa vão gradualmente aumentando, levando o aluno a construir seu conhecimento. Sendo assim, é um conjunto de aulas planejadas que pode ter a duração variando em dias de acordo com a necessidade e apresentando “desafios cada vez maiores aos alunos, permitindo a construção do conhecimento” (CRE MARIO COVAS, 2008).

A estrutura básica de uma SD é um processo formado por quatro etapas, sendo elas: (I) apresentação da situação; (II) produção inicial; (III) módulos; (IV) produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A operacionalidade dessa estrutura é direcionada pela situação de produção, pelos objetivos e pelas tarefas propostas durante a realização da SD, entretanto, esta não deve ser encarada como um manual didático, mas sim como um roteiro de estudo e planejamento flexível e adaptável às necessidades dos diferentes grupos de aprendizes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Segundo Peretti e Tonin:

A sequência didática é um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para aprendizagem de seus alunos e envolvendo atividades de avaliação que pode levar dias, semanas ou durante o ano. (PERETTI LISIANE; TONIN, 2013, p. 6)

Nesse propósito, a sequência didática é uma das ferramentas aliadas às estratégias pedagógicas que o docente pode aplicar nas suas aulas, já que determinados conteúdos de difícil assimilação, quando trabalhados por meio de uma sequência didática bem-preparada, são

compreendidos com maior clareza, dessa forma os alunos conseguem alcançar um aprendizado efetivo.

Sobre o tema em questão os Parâmetros Curriculares Nacionais acrescentam que:

Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita. (BRASIL, 2012, p. 21).

O uso de sequências didáticas para trabalhar com gêneros textuais pode ser uma ferramenta útil no processo de ensino, porém, atividades assim devem ser bem estruturadas e planejadas pelo professor, visto que é ele que irá mediar todo o processo de ensino e aprendizagem. Méheut (apud PEREIRA E PIRES, 2012) defende que na elaboração dessas atividades deve-se atentar ao conteúdo a ser trabalhado, características cognitivas dos alunos, motivação para a aprendizagem e planejamento para a aplicação da atividade. Portanto, o professor tem que pensar muito bem todos esses aspectos e perceber que cada turma tem um jeito de trabalhar e por mais bem planejada que esteja a SD, poderá haver mudanças ao longo da aplicação. O autor relata ainda que a sequência possa intercalar várias estratégias e recursos como, por exemplo, aulas expositivas, experimentos, jogos, textos, questionamentos, debates, entre outros.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é relevante que os alunos tenham contato com diferentes gêneros, assim é necessário que os professores busquem na SD estratégias que possibilitem a aprendizagem e capacidades necessárias para desenvolverem um significativo número de gêneros textuais que circulam em situações reais de uso de forma autônoma. Tendo em vista que quantidade de gêneros em circulação é infinita, os autores citados, apresentam uma proposta de agrupamento dos gêneros, com o propósito de viabilizar o ensino destes na escola.

O interesse pelos estudos dos gêneros iniciou-se na década de 60, ao surgir a linguística textual e a análise da conversação. Estas áreas consideram relevante o estudo do texto para a compreensão do funcionamento das interações sociais. DOLZ, J. & SCHNEUWLY, (2004, p. 48) afirma que “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social” (2004, p. 48). Como decorrência, pode-se afirmar que a representação de mundo e a possibilidade de interação entre os sujeitos de uma sociedade, ações possíveis pela linguagem, estão intrínsecas à concepção de gênero textual.

Os gêneros textuais é uma temática bastante discutida no meio acadêmico, uma vez que, surgem conforme a necessidade comunicativa da população, tornando-se, assim, uma prática social. Nessa perspectiva, esta abordagem é de suma importância no ambiente escolar, proporcionando a reflexão da língua, bem como a prática de leitura e produção textual, aperfeiçoando, dessa forma, as metodologias do ensino de Língua Portuguesa (materna) e seus estudos. Tais saberes, com a evolução da língua, precisaram se adequar e valorizar a interação dos sujeitos com a linguagem, haja vista que, os estudos da língua que antes eram voltados apenas para a gramática, ganharam um

novo viés com os gêneros textuais ao trabalhar com textos contextualizados, tornando, assim, a aprendizagem mais significativa, em que são contemplados desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas obtiveram maior visibilidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As pesquisas mais recentes e com maior êxito em sua aplicabilidade propõem os gêneros textuais na perspectiva do letramento, em outras palavras, o alfabetizar letrando, pois somente os gêneros textuais permitem nossas interações verbais; ao pensarmos em qualquer forma de comunicação verbal, essa se faz através dos gêneros: enviar um email, receber um convite, fazer uma receita, pagar um boleto o gênero textual está presente na sociedade grafocêntrica na qual vivemos. Os gêneros textuais estão para além de uma prática da alfabetização; esse se associa com que podemos chamar de “dar voz”, de fazer uso da cidadania em sala, uma vez que precisamos deles para nossas relações enquanto seres sociais que somos.

De acordo com Marcuschi (2008), o gênero textual engloba os níveis cultural, cognitivo, social, textual, de organização social e retórica, uma vez que representa a língua nas variadas formas de uso no dia a dia. Essa abrangência do conceito de gênero textual o torna inerente ao entendimento da língua. Assim, a natureza discursiva do gênero se constitui como instrumento para a ação comunicativa.

Quando se fala em gêneros textuais é pertinente recorrer aos conceitos propostos pelo teórico Mikhail Bakhtin que em seu livro *Estética da criação verbal* traz estudos importantes a respeito dos gêneros textuais. De acordo com Bakhtin (1997) a interação entre indivíduos é, na maioria das vezes, condicionada pelos gêneros textuais, por essa afirmação entende-se que trabalhar com gêneros textuais é a melhor forma de auxiliar o aluno a desempenhar com autonomia seus discursos nas diferentes esferas sociais.

Apesar dos estudos tão aprofundados de Marcuschi (2008) e Bakhtin (1997) em torno dos gêneros textuais, a estruturação e o interesse pelo estudo e aplicação efetiva dos gêneros textuais na escola ainda é recente e ineficaz. É comum que sejam abordadas apenas questões estruturais e conceituais, esquecendo-se do gênero em seu caráter social e contextualizado. O manejo com as habilidades de escrita é um desafio para todos os componentes do currículo escolar. Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos serão expostos a diferentes gêneros discursivos, a fim de explorar suas características e desenvolver aptidões de leitura e produção.

Nesse sentido, considerando os gêneros textuais como entidades socio-discursivas, que constituem formas de ação social estáveis em qualquer situação comunicativa. Ao conhecer os gêneros e suas características conseguirá se relacionar muito melhor socialmente e este trabalho com os gêneros textuais e a leitura certamente contribuirá para a formação de novos leitores, e o melhor, proficiente. Nos tempos atuais despertar o desejo de ler em um aluno é um desafio e tanto, no meio de tantas tecnologias que foram criadas e hoje, estão ao alcance acessível das crianças, o docente tem um caminho extenso a percorrer, pois irá se deparar com situações nas quais os alunos irão perguntar: por que não utilizar meios tecnológicos para ler em lugar de livros?

Ao dominarmos um gênero textual, estamos dominando uma forma de realizar linguisticamente objetivos particulares de situações sociais. Pois, podemos dizer que nos apropriamos de um gênero quando realizamos interação social, ou seja, essa apropriação é fundamental para a socialização das práticas comunicativas entre os indivíduos. Sendo assim, os gêneros textuais se apresentam em determinados contextos como forma legítima discursiva, pois estão situadas em relações sócio-históricas, as quais são fontes de produção fundamentais para sustentarem os gêneros.

O dizer é tipificante. Seja falando/ouvindo ou escrevendo/lendo, nada é falado sem ser por meio de textos e cada texto é de uma categoria, que sempre será adequada à interação em uma situação social também típica. Ou seja, os textos se adequam a diferentes situações de interação comunicativa, em que determinadas ações sociais tipificadas acontecem e os textos também são tipificados, constituindo classes típicas de texto. Sendo assim, todos os recursos da língua funcionam em textos de uma dada categoria e esse funcionamento pode ou não ser dependente dessa categoria. Reconhecendo esse fato, as orientações oficiais para o ensino de língua portuguesa como língua materna e as recomendações da Linguística Aplicada ao Ensino da Língua passaram a recomendar que se trabalhasse a língua em sua dimensão textual-discursiva e utilizando os gêneros, ou seja, fazendo um ensino centrado nos gêneros.

A diferença entre Gênero textual e Tipologia textual é, no nosso entender, importante para direcionar o trabalho do professor de língua na leitura, compreensão e produção escrita. O que pretendemos neste pequeno texto é apresentar algumas considerações sobre Gênero textual e Tipologia textual, usando, para isso, as considerações feitas por Marcuschi (2002) e Diana (2024). Luiz Antônio Marcuschi (UFPE) defende o trabalho com textos na escola a partir da abordagem do Gênero textual. O autor não demonstra favorabilidade ao trabalho com a Tipologia textual, uma vez que, para ele, o trabalho fica limitado, trazendo para o ensino alguns problemas, vez que não é possível, por exemplo, ensinar narrativa em geral, porque, embora possamos classificar vários textos como sendo narrativos, eles se concretizam em formas diferentes – gêneros – que possuem características específicas.

As tipologias textuais, segundo a autora Daniela Diana, são os tipos de textos criados em determinados contextos e que vão depender da intenção e necessidade de comunicação das pessoas. Caracterizando-os assim:

A tipologia textual é dividida em cinco tipos de textos:

tipologia dissertativa (dissertação): defender uma ideia e expor uma opinião através de argumentações.

tipologia narrativa (narração): contar uma história incluindo tempo, espaço e personagens envolvidos.

tipologia descritiva (descrição): descrever uma pessoa, um objeto, um local, um acontecimento.

tipologia expositiva (exposição): apresentar um conceito, uma ideia, ou informar sobre algo.

tipologia injuntiva (injunção): ensinar ou instruir sobre algo com o objetivo de levar a uma ação. (DIANA, 2024,s/p)

Não é possível falar em gênero textual sem falar de tipologia textual que embora se combine é importante ressaltar a diferença entre eles. Podemos dizer que a tipologia textual está relacionada

com a forma como um texto apresenta-se caracterizado pela presença de certos traços linguísticos predominantes. São subgrupos dentro dos tipos de textos e possuem um ilimitado de características determinadas com o estilo do autor, conteúdo, composição e função. Dessa maneira, os teóricos propõem que há distinção entre os tipos textuais e os gêneros textuais, exibindo suas diferenças e funções. Sendo importante salientar que os tipos textuais e gêneros textuais se relacionam, pois um está ligado à forma como um texto apresenta-se e é caracterizado pela presença de alguns traços linguísticos, sendo assim, dentro de um tipo textual, pode haver vários gêneros com diferentes funções sociais.

Os gêneros textuais ou discursivos são tipos de enunciados e seus estudos são bem antigos. Este gênero está presente na vida das pessoas diariamente, ele organiza seus discursos e são vistos como eficientes em sala de aula para o ensino da língua. Logo, pode-se entender que os gêneros do discurso fazem parte da rotina comunicativa dos seres humanos e necessitam serem mais bem estudados e compreendidos por todos.

Dentre a tipologia argumentativa temos os gêneros dissertativos, aqueles que expõem uma opinião ou um fato por meio de argumentações. Alguns exemplos de textos dissertativos são: artigo de opinião, editorial, resenha crítica, dissertação argumentativa, crônica argumentativa, tese acadêmica, dissertação acadêmica, monografia e artigo de divulgação científica. Dentre os citados, a pesquisa discorrerá sobre os principais que são usados na escola: Artigo de opinião, editorial, resenha crítica e dissertação.

O artigo de opinião é um gênero textual pertencente à esfera jornalística, de caráter dissertativo-argumentativo, no qual o autor precisa apresentar e defender o seu ponto de vista sobre um determinado tema e, por meio de sua argumentação, persuadir o leitor. Está presente em jornais e revistas, todavia, em concordância com o que afirmamos no capítulo anterior, atualmente, esse gênero textual está presente em outros meios de comunicação: sites, portais, blogs etc. Ele possui uma estrutura semelhante à do editorial fixa e simples. O título tem o objetivo de chamar a atenção do leitor. A orientação geral é que, embora apareça no início do artigo, deva ser o último a ser escrito, pois precisa ser bem provocativo visando a motivar a leitura. Organiza-se seguindo a linha argumentativa, que se inicia com a identificação do tema em questão e segue com uma tomada de posição, e depois apresenta diferentes argumentos que justifiquem a tese levantada na tomada de posição (KAUFMAN; RODRIGUEZ; 1995, p.27).

O Gênero editorial, segundo o autor Pinto (2004, p. 1) é “um gênero de predominância organizacional argumentativa e funcional persuasiva”. O editorial como um elemento do jornalismo opinativo não poderia deixar de ser um dos gêneros discursivos presente no jornal e que expressa o ponto de vista (seja ideológico, político ou econômico) do mesmo. Segundo Araújo (2007, p. 7), “O editorial é resultado de uma atividade linguística produzida com dada intenção, sob determinadas condições necessárias a que se atinja o propósito visado”. Ainda segundo a autora, os objetivos visados pelo editorial seriam: persuadir o leitor a aderir a posição defendida pelo jornal; levar instituições públicas ou privadas a agirem de acordo com os interesses coletivos ou do próprio jornal

Resenha é um relato detalhista das propriedades de um objeto, ou de suas partes, é um tipo de redação que inclui várias modalidades de textos: descrição, narração e dissertação. A descrição relata as credenciais do autor, resume a obra e apresenta suas conclusões. O quadro de referências se apoia na narração e a avaliação da obra se destina à dissertação. Para Andrade (2006, p. 11), “Resenha é uma síntese seguida de comentário sobre obra publicada geralmente feita para revistas especializadas das diversas áreas da ciência arte e filosofia.

A dissertação é um tipo textual que se organiza no intuito de apresentar ou argumentar sobre determinado tema. Para isso, o texto se estrutura em introdução, desenvolvimento e conclusão. Cada parte apresenta diferentes assuntos, dados e ideias, que contribuem para a compreensão geral do texto. Seu conteúdo pode diferenciar-se entre expositivo e argumentativo

Dentre a tipologia da ordem do narrar temos: Contos, Crônicas, Fábulas, Novelas, Romances, Depoimentos, Relatos, Piadas.

O conto é um gênero literário que transmite, em muito, a realidade vivida na sociedade. De acordo com Gotlib (2002), o conto carrega em si um duplo sentido, ele comporta, simultaneamente, o relato de acontecimentos verdadeiros e de acontecimentos falsos. “Nele, realidade e ficção não têm limites precisos” (p. 12) A linguagem simbólica é utilizada para estimular a imaginação do indivíduo e permite-lhe a aquisição de experiências que se virão a tornar úteis no seu contacto com a realidade.

A Crônica é um gênero textual de natureza jornalística e que atualmente está presente em diversos meios de comunicação, bem como, nos livros didáticos de forma literária a serem trabalhados em sala de aula. De acordo com Köche & Marinello (2013), “a crônica consiste em um texto que faz uma reflexão pessoal em relação a fatos do cotidiano que, em alguns casos, aparentemente não tem muita relevância, no entanto, o cronista o significa, colocando-o em evidência, mostrando ângulos não percebidos”. Diante dessas características, compreendemos que a crônica é um gênero textual que pode auxiliar o educador a desenvolver no educando a habilidade da leitura e interpretação.

A fábula é um gênero textual conciso e, como apresenta apenas um conflito, é interessante para abordar algumas questões na sala de aula do Ensino Fundamental II. É uma ferramenta significativa para ensinar os valores, desperta e envolve o sujeito para a leitura. Geralmente, os textos trabalhados em sala são os mais consagrados, como os de Esopo. Na fábula pode-se trabalhar a língua oral, a leitura e a língua escrita.

Segundo Kleiman (2007), é um gênero que, como tantos outros gêneros narrativos, registram as experiências e o modo de vida dos povos. Salienta ainda que, é por meio destas histórias que ouvimos, por meio da tradição oral ou registrada nos livros, que aprendemos lições importantes para o convívio em sociedade. Apesar de parecerem historinhas para crianças, nas quais encontramos animais que falam e agem como seres humanos, as fábulas, inicialmente, foram criadas para serem contadas para adultos, como forma de aconselhá-los e distraí-los. E, através dos tempos, muitos autores renomados se dedicaram a contar e escrever fábulas.

O gênero textual novela, é definido por Coelho (2000) como uma extensa narrativa estruturada por várias pequenas narrativas independentes, em que a unidade global do texto se daria mediante um elemento coordenador: o herói, que vive as múltiplas aventuras desencadeadas ao longo da diegese: “Essa estrutura permite que a novela se prolongue, indefinidamente, pelo acréscimo de novos episódios” (p.72). Nesse sentido, não há, como sustenta a estudiosa (2000), um conflito central a ser resolvido, como no romance, mas inúmeras peripécias vivenciadas e desenvolvidas pelo protagonista.

Já o gênero romance é uma narrativa que procura transportar para a ficção a experiência humana. Apresenta-se com narrativas longas, dividem-se em capítulos, os personagens são variados e vivem situações fictícias, num espaço e tempo diferenciados. O estilo de linguagem é mais livre, a fim de não necessitar de obediência aos padrões cultos da língua, e a narrativa é em prosa. Histórias secundárias aparecem dentro do romance para ajudar no entendimento da história ou para formar o caráter e a personalidade de certas personagens.

O gênero "depoimento" que figura em revistas femininas tem seu horizonte temático voltado para a expressão de uma experiência pessoal de seu autor. No entanto, essa experiência pessoal pode voltar-se para um acontecimento social de amplas repercussões. Neste caso, a voz que narra uma experiência de vida apresenta uma visão singular de um fato conhecido. Ao apresentar essa visão singular, o autor não o faz diretamente para o leitor, mas através da mediação da revista que publica o texto, e que, fazendo parte de uma determinada esfera, refrata a realidade, semiotizando-a em uma linguagem específica.

O relatório e o relato, com suas variações, são frequentemente tomados um pelo outro, talvez, por causa da aproximação vocabular, dos seus objetivos e/ou das situações comunicativas a que pertencem, no entanto, há importantes características que os diferenciam. O gênero relatório é facilmente encontrado em manuais de escrita acadêmico-científica sem muito detalhamento apesar de possuir diversas estruturas possíveis, de acordo o tema, os objetivos e/ou atividades a serem relatados; por exemplo, os relatórios empresariais, de inquérito, de rotina, de cadastro, de viagem, de estágio, de inspeção e relatório-roteiro. Como texto acadêmico, o relatório técnico e/ou científico é sistematizado pela NBR 10719:2015 que o define como “documento que descreve formalmente o progresso ou resultado de pesquisa científica e/ou técnica” (ABNT, 2015, p.03), permitindo o leitor qualificado traçar conclusões e/ou recomendações.

As piadas, textos na maioria das vezes orais, se configuram em gênero altamente ideológico, pois trazem uma visão estereotipada do mundo. Nesse enquadre, Cavalcante (2016, p.78) afirma que a piada é, geralmente, constituída de sequências, como a narrativa e a sequência dialogal, e, para autora, a primeira é dominante e a segunda se configura apenas nos discursos interativos dialogais”. Fazemos uma ressalva quanto à questão da dominância da sequência narrativa em relação à dialogal na construção do gênero piada porque, balizados pelo modelo narrativo de Labov e Waletzky (1967) e a nossa convicção, acreditamos que, na fase complicação, ocorre predominantemente o diálogo, e na fase resolução, apresenta-se também o discurso direto, pois são os momentos mais importantes

da narrativa; portanto, a predominância não se atém somente à sequência narrativa e, sim, ao momento em que ocorre o elemento provocador que induzirá ou desencadeará o humor ou a crítica. Contudo, o gênero piada é pertencente ao domínio do narrativo.

Na ordem dos textos descritivos, seguimos com alguns outros exemplos, como reportagem, biografias, listas de compras, relatos históricos ou sobre viagens, anúncios de classificados e currículos.

Compreende-se, assim, que o gênero reportagem é um significativo instrumento que possibilita, de modo muito específico, ao aluno olhar a realidade de outra maneira, ou seja, ter a capacidade de perceber detalhes e, assim, julgá-los conforme o conhecimento prévio, já adquirido de suas práxis. Deve-se fomentar o prazer pela escrita e leitura por meio do ato de ensinar a ler textos significativamente. que podem despertar no estudante o interesse por desvendar o imaginário. Köche e Marinello (2012, p. 07) afirmam que o gênero reportagem utiliza uma linguagem de cunho impessoal, simples, comum, objetivo e direta, facilitando a interação como o interlocutor, levando-se em consideração que o jornalista tem por objetivo maior o de registrar as diversas posições dos atores envolvidos nos fatos ocorridos, buscando ele distribuir a informação de forma mais atraente e menos tecnicista.

Para Cascais (2001, p.38) a biografia é o “relato fatural da vida de uma pessoa” sendo habitual no jornalismo em situações específicas que envolvam personalidades. Entretanto, recomenda o uso do perfil que para o autor seria mais completo e se caracterizaria por ser “peça jornalística centrada numa pessoa (viva ou falecida) que combina a biografia com a sua personalidade, obra e imagem. A realização de um perfil envolve o conhecimento [...] da personagem retratada. Além do estudo da sua vida e obra”

O texto histórico e, em específico, o biográfico viria ao encontro desse anseio de permitir aos leitores entrarem na vida de outras pessoas. Essas biografias em forma de romances permitiriam o intento de perscrutar, então, não apenas fatos e eventos históricos, mas os anseios e desejos dos indivíduos biografados, esboçando considerações sobre o que eles fizeram e sobre o que eles falavam, publicamente, ou no ambiente privado. O gênero biografia, enquanto texto, atende a objetivos semelhantes, contudo mais específicos, trazendo de forma mais pontual os acontecimentos que marcaram uma vida. Ainda assim, o processo de seleção dos eventos e a própria pessoa escolhida não impedem que esse texto tenha uma dimensão explicitamente crítica, comentando os acontecimentos.

É por meio da associação entre linguagem verbal e não verbal que o gênero anúncio publicitário exercita seu poder de articulação. Isso dentro de uma estrutura que caracteriza o gênero: título, texto, imagem, assinatura (BANDEIRA, 2018). Mesmo um anúncio que não tenha texto verbal ou imagem fotográfica está articulando essas linguagens, pois a funcionalidade do anúncio reside justamente na composição formada pelo todo. Fazendo uso de metáforas e figuras de linguagem que constituem a mensagem publicitária, os materiais desse gênero circulam sempre com o fim de persuadir alguém a adquirir um produto, um serviço ou mesmo uma ideia.

Pode-se dizer que o anúncio publicitário se caracteriza como um promotor de pesquisas e de avanços científicos. Ele sempre esteve presente em todos os níveis de entendimento humano e a serviço de interesses revelados ou não revelados. Ele cumpre com muita eficiência os seus objetivos propostos, é utilizado para testar ideias e produtos ou provocar ações, e tem se tornado um poderoso mecanismo de dominação desde as mais remotas origens da humanidade.

O Curriculum Vitae é um gênero textual que se caracteriza por sumarizar as experiências profissionais, a formação acadêmica e alguns dados cívicos de uma pessoa que pretende se candidatar a uma seleção (pública ou privada) de emprego. Trata-se, portanto, de um gênero textual que, tanto nos aspectos formais quanto nos contedústicos, possui um delineamento bastante claro. Bazerman (2005) diz que, por ser um gênero textual que se relaciona com a vida e com a sociedade, o documento deve enumerar os fatos e as realizações mais relevantes da vida do candidato, além de destacar qualidades desejáveis pela empresa em potencial. É fundamental enumerar as responsabilidades assumidas em cargos anteriores, bem como as habilidades e treinamentos. (DE CONTO, 2008)

Dentre os textos da tipologia expositiva, encontram-se as palestras, entrevistas, seminários, verbetes de dicionários e enciclopédicos.

À luz da ação dos gêneros nas diversas situações sociais, destaca-se a palestra pelo uso de uma comunicação planejada e persuasiva, com a finalidade de convencer um público cada vez maior. De tal modo, representar os anseios cotidianos da audiência manifesta-se nos recursos linguísticos utilizados pelo comunicador, pois é fundamental saber utilizar com competência as vantagens práticas da harmonização entre texto e contexto nas situações de relação interpessoal. Os elementos que envolvem a criação da palestra são o planejamento, a preparação e o treinamento. O planejamento consiste em descobrir um objetivo para a palestra, prospectando o cliente que a contrata e seus anseios, pois a palestra deve ajudar as pessoas a realizarem os objetivos delas. A preparação consiste em elaborar a estrutura da mensagem, que começa com um problema, oportunidade ou desafio, depois, o palestrante procura meios para ajudar o público a se identificar com o problema do qual está falando, mostrando suas causas e apontando métodos para solucioná-lo, motivando a plateia para a ação.

A entrevista tem como característica central a busca pela obtenção de informações e coleta de dados por meio do entrevistador, que conduz a entrevista, tentando extrair dados objetivos e subjetivos de seu entrevistado através da interação com uma finalidade. De acordo com Medina (1990, p. 8), “A entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interação social, de interpenetração informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação”. A entrevista é uma forma de interação social entre duas ou mais pessoas, para obter e difundir informações através da técnica ou do diálogo entre entrevistador e entrevistado, podendo ser considerada como diálogo, uma maneira de inter-relação, estabelecendo uma identificação entre entrevistador, entrevistado e ouvinte, tornando-se assim mais interativa.

O gênero seminário é bastante utilizado nos espaços escolares como ferramenta de avaliação e possui muitas facetas. Bueno (2009) relata em sua pesquisa as poucas descrições sobre o gênero em si, a autora conceitua o gênero.

o seminário é um gênero oral bastante complexo na medida em que demanda, para ser bem realizado, não só domínio dos meios linguísticos que lhe são subjacentes, mas também de meios não-lingüísticos, além de precisar de que se trabalhe com o gênero textual escrito, por nós denominada, de apresentação em slides / transparência. (BUENO, 2009, p.8)

Ou seja, o seminário é, além de uma ferramenta de estudo, um instrumento para a aprendizagem de diversos gêneros que poderiam não ser explorados em outras situações.

O verbete, segundo Schneuwly e Dolz (2004), apresenta a seguinte classificação: Domínios sociais de comunicação: Transmissão e construção de saberes; Aspecto tipológico: Expor; Capacidade de linguagem dominante: Apresentação textual de diferentes formas dos saberes. Levamos em consideração que os gêneros textuais exercem papel fundamental na vida em sociedade e faz interferência direta no cotidiano das pessoas, dessa forma, veremos qual o papel do verbete inserido neste contexto.

Dentro a tipologia Cartum, encontra-se a charge, que é um gênero que trata de assuntos temporais, ou seja, são textos que relatam o que está acontecendo no período em que são publicados, geralmente trazendo temas diversos, como, por exemplo, acontecimentos dos âmbitos social e político, visando despertar o interesse do público por aquele assunto. De acordo com Menezes e Leal (2019, p. 248), “o principal foco da charge é fazer uma crítica, carregada de humor, a um determinado personagem, episódio ou acontecimento social e político, podendo ser um evento recente ou que ainda esteja em evidência na mídia”. Em decorrência disso, para a interpretação desses textos, tornam-se necessários termos conhecimento prévio do assunto e considerar o contexto no qual ele foi vinculado para alcançar uma melhor compreensão.

Na ordem dos textos injuntivos, seguem os seguintes exemplos: receitas culinárias, manuais de instruções, bulas de remédios, propagandas, regulamentos e editais.

A receita culinária é um gênero textual do tipo instrucional, que consiste na combinação de ingredientes, métodos e maneiras de como preparar um alimento. Sua estrutura é composta de título, ingrediente e modo de preparar, que são os dados essenciais ao gênero, podendo também ter outros dados como: dificuldades de execução da receita, o tempo de preparo, calorias, rendimento, entre outros.

O manual de instruções é um gênero textual que fornece instruções detalhadas sobre como realizar uma tarefa ou operar um equipamento, objeto, software ou ferramenta. Trata-se de um texto injuntivo ou instrucional, que tem como objetivo dar instruções claras e objetivas para a realização de uma tarefa.

A bula de remédio é o instrumento que permite ao consumidor de medicamentos ter as informações a respeito daquilo que está sendo consumido, como, por exemplo: para que a medicação serve, seus riscos, modo correto de utilização, composição, onde procurar auxílio em caso de

emergência entre outras informações. Segundo Costa (2008, p.46 apud AMORIM, 2015, p.474), na farmacologia, a bula é um texto “impresso que acompanha o medicamento e contém informações mais ou menos detalhadas sobre a sua composição, utilidade, posologias, contraindicações etc.”

O texto publicitário ou propaganda é um dos gêneros mais usados no ensino de leitura e produção de textos. Está presente por meio de inúmeros portadores, seja na mídia impressa (jornais, revistas, cartazes, prospectos, folhetos), seja na eletrônica (cinema, televisão, internet). Se examinarmos os manuais de ensino de línguas e mesmo os materiais elaborados pelo próprio professor, veremos que esse gênero normalmente aparece já nas primeiras aulas dos cursos de leitura.

Regulamento é um texto normativo que engloba um conjunto de regras, normas e preceitos, destinado a regular o funcionamento de um grupo ou de uma determinada atividade.

O gênero edital tem como finalidade tornar público determinado fato ou ato, seja por cautela, seja por publicidade, seja para cumprir um requisito legal. Segundo Medeiros (2008, p. 298), edital indica ato pelo qual se publica pela imprensa, ou nos lugares públicos, certa notícia, fato ou ordenança que deve ser divulgada para conhecimento das pessoas nele mencionadas e de outras tantas que possam ter interesse no assunto.

A introdução de um gênero no ambiente escolar possibilita diversos objetivos para o processo de aprendizagem, como afirmam Schneuwly e Dolz (2004). Os autores citam dois deles, o primeiro objetivo é dominar o gênero exposto no momento da dinâmica da aula para melhor conhecê-lo, compreendê-lo para assim, produzi-lo de maneira positiva na escola ou fora dela; o segundo objetivo é que utilizando o gênero o educando pode desenvolver o ato comunicacional e dominá-lo a partir de sua capacidade de entendimento individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor deve estar atento a escolha de sua metodologia e de sua didática, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, fase em que tudo se inicia. A didática e a metodologia de ensino se apresentam como primordial para o profissional educador, e, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser voltada para uma dinâmica que contemple o interesse das crianças no conteúdo abordado.

Por isso, estimular o professor a utilizar o potencial dos diversos gêneros textuais como método de ensino de língua portuguesa, tendo em vista os possíveis os benefícios que esse tipo de escrita pode contribuir com o aluno na formação e motivação em sala de aula tanto na ordem linguística quanto no contexto histórico-sociocultural, garante que o ensino de português através do estudo de textos encontre continuidade e modernidade em sua irreverência e variedade.

Diante do que foi exposto neste trabalho monográfico, podemos concluir que o tema em pauta é de uma complexidade maior do que trazem os livros didáticos. Os gêneros textuais não se limitam apenas às tipologias textuais, vão muito além disso. Estes últimos são conceitos inerentes ou internos

aos gêneros textuais. Por outro lado, os gêneros textuais são textos escritos ou orais materializados nas mais variadas atividades humanas. Não podemos interagir no dia a dia sem utilizar os gêneros textuais por mais fortuita que seja a atividade desenvolvida entre os falantes de uma língua.

É imprescindível desenvolver práticas de língua portuguesa que considerem a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade, além de criar atividades que priorizem a leitura e escrita de diferentes gêneros, para auxiliar na formação de usuários da língua cada vez mais competentes. Esse olhar não pode se limitar ao que os livros didáticos propõem, mas é preciso que os alunos tenham acesso aos textos nos suportes em que foram publicados. Almeja-se, assim, com as reflexões empreendidas e as sugestões apresentadas, poder fornecer subsídios para a prática docente direcionada ao aperfeiçoamento das competências e habilidades necessárias para a recepção, sistematização e produção textual.

REFERÊNCIAS

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10719: **Informação e documentação** — Relatório técnico e/ou científico — Apresentação. Rio de Janeiro, 2015.

AMORIM, Carmelita da Silva Minelio et al. **A linguagem da bula: um estudo de estruturas linguísticas do gênero. Letrônica**. Porto Alegre, v.8, n. 2, p. 467-469, julho-dezembro, 2015.

ANDRADE, M. L. C.V.O. **Resenha**. São Paulo: Paulistana, 2006.

ARAÚJO, C. R. . **Editorial: um gênero textual?**. 2007. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Disponível em: <<<http://www3.unisul.br>>>. Acesso em: 01/09/2024

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6479/bakhtin-mikhail-esteticada-criacao-verbal-sao-paulo-martins-fontes-2003.pdf>. Acesso em 26 de julho de 2024.

BANDEIRA, Franciéli. **As possibilidades educativas na análise de metáforas no gênero anúncio publicitário, à luz da teoria da linguística cognitiva**. 122 p. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2018.

BAZERMAN, Charles; DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BENASSI, Maria Virginia Brevilheri. **O gênero notícia: uma proposta de análise e intervenção**. In: CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. Maringá, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares**. Brasília. 2012.

CASCAIS, Fernando. **Dicionário de Jornalismo: as palavras dos media**. São Paulo: Verbo, 2001.

CAVALCANTE, M. M. (ORG). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE. P.79113.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Ed.Moderna, 2000.

CRE MARIO COVAS. **Sequência Didática e História: Aulas que Desafiam e Ensinam**. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em: 28 Nov. 2008.

DE CONTO, Janete Maria; MOTTA-ROTH, Désirée **O sistema de gêneros da seleção de candidatos a emprego no contexto empresarial**. Dissertação (mestrado em estudos linguísticos). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.

DIANA, Daniela. Tipologia textual. **Toda Matéria, [s.d.]**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/tipologia-textual/>. Acesso em: 1 set. 2024

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo. Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DÓREA, Juraci. **Cartas de Eurico Alves: fragmentos da cena modernista**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2012

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do Conto**. 10.^a edição. São Paulo: Editora Ática. 2002.

GOMES, R. S. **Aspectualização e modalização no jornal: expectativa e acontecimento**. In: Estudos Semióticos. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es> i. Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. Volume 8, Número 2, São Paulo, Novembro de 2012.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, Leitura e produção de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.27.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 11 ed. São Paulo: Pontes, 2007.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **O gênero textual crônica: uma sequência didática voltada ao ensino da leitura e escrita**. Revista EScrita. Nilópolis, vol. 4, n. 3, p. 256-271, 2013.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **O gênero textual reportagem e sua aplicação no ensino da leitura e escrita**. Revista Trama. Volume 8, Número 16, 2012. Disponível em: < <http://erevista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/4012>>. Acesso em: 02 set. 2024.

LABOV, William & WALETZKY, Johua. **Narrative analysis: oral versions of personal experience**. In: HELM, J. (ed). Essay on the verbal visual arts. Washington, University of Washington Press, 1967, pp12-44. Life History. V. 7 n.1-4, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: o que são e como se classificam?** Recife, UFPE. Janeiro. 2000.

_____,. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

_____, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCOTULIO, Leonardo Lennertz. **A preservação das faces e a construção da imagem no discurso político do marquês do Lavradio: as formas de tratamento como estratégias de atenuação da polidez linguística.** 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em linguística) –Universidade federal do Riode Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MEDEIROS, João Bosco. **Correspondência: técnicas de comunicação criativa.** 19. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEDINA, Cremilda de Araújo. **Entrevista: o diálogo possível.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.
MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MENEZES, Talita Santos.; LEAL, Vanesca Carvalho. **Charge em foco: uma proposta multimodal para o ensino de línguas.** In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 5., 2019, São Cristóvão, SE. Anais 31 eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2019. p. 243-257. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/12702/2/ChargeEmFoco.pdf>. Acesso em: 2 set. 2024.

PEREIRA, S.A.; PIRES, X.D. **Uma proposta teórica – experimental de sequência didática sobre interações intermoleculares no ensino de química, utilizando variações do teste da adulteração da gasolina e corantes de urucun.** *Investigações no Ensino de Ciências.* v. 17, p. 385-413, 2012.

PERETTI LISIANE; TONIN, G. M. d. C. **Sequência didática na matemática.** *Revista de Educação do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai.* v. 17, n. 8, Jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/7ff08743d52102854eaaf22c19c4863731_1.pdf. Acesso em: 26 julho. 2024.

PINTO, R. B. W. S. . **A heterogeneidade constitutiva do ethos no editorial português.** *Calidoscópico,* São Leopoldo, p. 25-32, 2004

ZABALA, Antoni. **As sequências didáticas e as sequências de conteúdo.** In: Antoni Zabala / *A prática educativa: como ensinar,* 1998, p. 53-87.

PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

PRINCIPLES OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION



MICHELE SOUSA LIMA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cidade De São Paulo (2012); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Batista de Minas Gerais. (2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – CEU EMEI Professor Aparecido Domingues.

RESUMO

Os princípios da aprendizagem no ensino superior estão relacionados com as abordagens que tem a função promover a construção do conhecimento, a autonomia do estudante, a aplicação prática dos aprendizados e a valorização da diversidade de experiências e conhecimentos. O objetivo da investigação consiste em compreender como os professores do ensino superior caracterizam o processo de aprendizagem dos estudantes universitários, identificando as estratégias que fazem uso para contribuir nesse processo. Para o estudo partimos da premissa de que na atualidade, o ensino superior brasileira vivência diferentes desafios, produzidos por processos de mudança de ordem social, econômica e política, ocorridos nas últimas décadas no contexto mundial. Nesse contexto encontram-se também as mudanças históricas produzidas pelas lutas da sociedade a favor da democratização do acesso ao ensino superior, com a conquista de políticas educacionais orientadas para a busca da equidade social, permitindo a inclusão de camadas sociais e culturais plurais, com novas linguagens, necessidades e experiências. Esses processos de mudanças incidem sobre toda sociedade e de forma contundente provocam novas configurações sobre a formação e prática do professor que atua no ensino superior.

Palavras-chave: Aprendizagem; Abordagens; Diversidade; Valorização e Autonomia.

ABSTRACT

The principles of learning in higher education are related to approaches whose function is to promote the construction of knowledge, student autonomy, the practical application of learning and valuing the diversity of experiences and knowledge. The aim of the research is to understand how higher education teachers characterize the learning process of university students, identifying the strategies they use to contribute to this process. For the study, we started from the premise that Brazilian higher education is currently experiencing different challenges, produced by processes of social, economic and political change that have taken place in recent decades in the global context. This context also includes the historical changes produced by society's struggles to democratize access to higher education, with the achievement of educational policies geared towards the pursuit of social equity, allowing for the inclusion of plural social and cultural strata, with new languages, needs and experiences. These processes of change have an impact on society as a whole and have strongly provoked new configurations in the training and practice of teachers working in higher education.

Keywords: Learning; Approaches; Diversity; Valorization and Autonomy.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem no ensino superior é um processo complexo e dinâmico que envolve não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes que prepararão os estudantes para os desafios acadêmicos, profissionais e pessoais. Nesse contexto, é essencial compreender os princípios e as práticas que potencializam a aprendizagem significativa, a autonomia do aluno e a construção de saberes interdisciplinares. Ao refletir sobre tais aspectos, é possível promover um ambiente acadêmico mais estimulante e alinhado com as demandas da sociedade atual.

Dessa forma, este estudo está subdividido em três tópicos, em que no primeiro será abordada a aprendizagem, trazendo alguns conceitos e definições sobre o termo, bem como, suas principais teorias e sua relação com o desenvolvimento humano. No segundo tópico serão apresentados conceitos sobre a andragogia e a construção do conhecimento no ensino superior. Já no terceiro tópico será comentado sobre o contexto educacional de nível superior e o papel do professor nesse cenário. No terceiro tópico, ainda serão abordados os estilos de aprendizagem aplicados ao ensino superior. E então, nas considerações finais, serão indicados alguns pontos sobre a relevância do tema abordado para o processo de ensino de jovens e adultos, especificamente no ensino superior. E, por fim, a metodologia será evidenciada apresentando os principais autores escolhidos para fundamentar o trabalho de cunho bibliográfico. Enfim, a escolha deste tema para a elaboração de um artigo científico deve-se à importância de se diferenciar as práticas de ensino-aprendizagem conforme

o público atendido, o qual, para fins deste estudo, trata-se de jovens e adultos inseridos no ensino superior. Para tal, a elaboração deste trabalho se deu através de pesquisa bibliográfica, devidamente selecionada, lida, citada e comentada para fornecer as informações necessárias, garantindo os conhecimentos estabelecidos como objetivos.

APRENDIZAGEM: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Ao discutir a relação desenvolvimento-aprendizagem, a proposta da teoria sócio-histórica aponta que a aprendizagem gera desenvolvimento, no sentido de que o desenvolvimento é motivado pela aprendizagem. Partindo desse pressuposto, aprender implica estar com o outro, que por sua vez, tem o papel de mediador da cultura (WERTSCH; DEL RIO; & ALVAREZ, 1998, apud AZEVEDO, 2012). Nesse sentido, Hazin, Lautert e Garcia (2012, p. 109), afirmam que “[...] a aprendizagem pode ser definida como processo psicológico através do qual a criança adquire ou amplia os seus conhecimentos e competências com o auxílio de mediadores da cultura”. Para Jean Piaget e Lev Vygotsky, dois grandes pensadores na área da educação, “[...] a aprendizagem tem caráter social e só ocorrem mudanças cognitivas quando conceitos previamente estabelecidos por alguém são abalados por novas informações” (SLAVIN, 2003 apud CAMARA, 2015, p. 14). A partir das afirmações anteriores, pode-se entender que “[...] a aprendizagem define comportamentos, valores, conhecimentos e competência pelas experiências vividas, pela observação e pelo raciocínio” (CAMARA, 2015, p. 19), sempre considerando a interação que o indivíduo estabelece com o outro e com o meio em que está inserido.

Nesse contexto, a atividade de aprendizagem é considerada um componente da atividade humana, orientada para a aquisição, não apenas de conceitos, generalizações, análise, síntese, raciocínio teórico, pensamento lógico..., mas também para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, subjetivo e social (FRANCO, 2012, p. 150).

Ao buscar compreender a importância da aprendizagem, a prática pedagógica abordou, entre outros aspectos, os contextos culturais, uma vez que, tal prática não abrange somente o professor, o aluno, a escola ou os programas de forma isolada. Isso porque a aprendizagem deve ser vista como um todo, não sendo possível entendê-la como algo isolado, estagnado ou em partes (METTRAU, 2012). Para Edward L. Thorndike (1874-1949), um dos pioneiros na aplicação da ciência da psicologia ao processo de aprendizagem, a aprendizagem ocorre aos poucos, de modo incremental, por tentativa e erro. Ele defendeu um aprendizado ativo por parte dos alunos em ambientes estruturados para proporcionar determinados estímulos, partindo do princípio de que o processo de aprendizagem se baseia em associação entre impressões de que os sentidos nos trazem e impulsos para agir (HAMMOND, 2001 apud CAMARA, 2015). Diante disso, pode-se afirmar que “[...] o conceito de

aprendizagem é complexo porque envolve a interação de diversos fatores e processos pelos quais compreendemos conceitos de temas específicos, como matemática, português e desenho” (LAKOMY, 2014, p. 11). Portanto, considerando as abordagens anteriores, “[...] podemos afirmar que aprendizagem é um processo dinâmico que envolve a interação do aluno com o meio” (LAKOMY, 2014, p. 38). Enfim, “[...] aprender significa ser, agora, capaz de fazer algo que antes não se conseguia, ou seja, aprender, por exemplo, a ler, a escrever, a dançar ou a utilizar a internet” (LAKOMY, 2014, p. 11).

PRINCIPAIS TEORIAS DA APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Dentre as diversas correntes teóricas que abordam o processo de aprendizagem, duas teorias serão tratadas neste artigo, sendo elas: a behaviorista ou comportamentalista e a cognitiva (grifos nosso). Segundo Camara (2015, p. 9), “[...] ao longo de toda a primeira metade do século XX, as teorias de aprendizagem que se baseavam no behaviorismo dominaram a área da psicologia dedicada a esse processo”. John Broadus Watson (1878-1958) foi um psicólogo estadunidense, considerado o precursor do behaviorismo ou, como também é conhecido, do comportamentalismo. Como descreve o Dicionário de Psicologia da American Psychological Association – APA (2010, p. 134), behaviorismo é a “[...] abordagem psicológica, formulada em 1913 por John B. Watson, baseada no estudo de fatos objetivos, observáveis e não em processos subjetivos, qualitativos, tais como os sentimentos, motivos e consciência” (apud NOGUEIRA; LEAL, 2015, 63 e 64). Outro grande nome atribuído ao behaviorismo é o do professor, tido como um dos psicólogos mais influentes do mundo, Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Em seus estudos, Skinner apontou que a modificação do comportamento mediante reforço positivo (recompensa), tinha por objetivo reforçar o comportamento desejado e não reforçar o comportamento indesejado. Sendo assim, o reforço positivo controlaria ou modificaria o comportamento individual ou coletivo (NOGUEIRA; LEAL, 2015). A partir desses pensamentos voltados para o comportamentalismo, entende-se que a aprendizagem é o resultado de respostas a eventos externos (estímulos ambientais), como as recompensas, por exemplo. Dessa forma, a aprendizagem seria uma modificação de um comportamento como resultado de um condicionamento. Desenvolvida inicialmente pelo pedagogo e filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) e, depois, pelo psicólogo, também norte-americano, Jerome Bruner (1915-1980), a teoria cognitiva concebe a aprendizagem como solução de problemas. Nessa linha de pensamento, é por meio da solução dos problemas do dia a dia que os indivíduos se ajustam ao seu ambiente. Em seus estudos, Dewey defende que a aprendizagem deve se aproximar ao máximo possível da vida prática dos alunos (PILETTI, 2013, grifos dos autores).

Para o cognitivista Jean William Fritz Piaget (1896-1980):

[...] como mecanismo de adaptação do indivíduo a uma situação inusitada, a inteligência implica o desenvolvimento contínuo de estruturas que viabilizam a adaptação do organismo ao

meio. Daí a capacidade das pessoas em desenvolverem o seu intelecto pelos estímulos oferecidos pelo ambiente, bem como pela complexidade de exercícios que realizam (PIAGET apud LAKOMY, 2014, p. 24).

Ao estudar o processo de desenvolvimento humano, Piaget considerou como ponto de partida que, a relação entre o sujeito e os meios físico e social, estabelecem contínuas relações entre si, nas quais um constitui o outro e ambos se transformam mutuamente (NOGUEIRA; LEAL, 2015). Para Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934), pesquisador contemporâneo de Piaget, sua maior preocupação foi:

[...] entender a influência da linguagem e da comunicação no desenvolvimento cognitivo do indivíduo tendo em vista o contexto histórico no qual vivia – a Revolução Socialista. Por isso, o autor considerava de extrema importância o aprendizado para que o indivíduo pudesse compreender e analisar o contexto histórico no qual estava inserido. Assim, para Vygotsky, o contexto social e o desenvolvimento cognitivo humano caminham juntos (VYGOTSKY apud LAKOMY, 2014, p. 30).

Enxergar e ouvir são, na visão de Vygotsky, exemplos de funções mentais com as quais nascemos dotados. Em contrapartida, precisamos desenvolver por meio da aprendizagem – processo que desempenha um papel central no amadurecimento da espécie humana –, as funções psicológicas superiores como, por exemplo, a consciência e o planejamento (CAMARA, 2015). Nesse sentido, pode-se observar que, são fatores merecedores de destaque e grau de importância no processo de desenvolvimento da inteligência e, conseqüentemente, da aprendizagem, na perspectiva dos teóricos cognitivistas: a maturação biológica, o conhecimento prévio, o desenvolvimento da linguagem, o processo de interação social e a descoberta da afetividade (LAKOMY, 2014). O ser humano está sempre aprendendo, ao longo de toda a vida, seja de forma intencional ou não, em todas as suas fases de crescimento, desde criança até a sua fase adulta. E sobre esse processo de aprendizagem, é importante considerar que não se trata de uma simples passagem da ignorância ao saber, sem que haja resistências e conflitos, uma vez que aprender envolve mudança, desapegar de algo para adquirir algo novo, ou seja, trata-se de um fenômeno a partir do qual um sujeito toma para si uma nova forma de conduta, transformando a informação adquirida em novos conhecimentos, hábitos e atitudes (LAKOMY, 2014). E ao falar sobre a relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem, podemos constatar que o desenvolvimento é um impulso próprio do ser humano que o conduz à aquisição de conhecimentos e habilidades, de tal forma que o torne uma pessoa não só adaptada ao meio em que vive como também consciente do seu potencial de crescimento (COELHO, 2014). Seguindo essa linha de raciocínio, Ana Maria Lakomy afirma que:

A aprendizagem ocorre quando, por meio de uma experiência, mudamos nosso conhecimento anterior a respeito de uma ideia, comportamento ou conceito. Ela também acontece quando mudamos nossos comportamentos, como decidir parar de fumar depois de assistir a uma palestra sobre as consequências nocivas do fumo à saúde (2014, p. 12).

Portanto, “[...] é importante entendermos que, para a aprendizagem ocorrer, é necessário que haja uma interação ou troca de experiências do indivíduo com o meio ambiente ou a comunidade educativa na qual ele se insere” (LAKOMY, 2014, p. 13).

ANDRAGOGIA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR

Ao iniciar os estudos sobre a andragogia, faz-se necessário entender antes, do que se trata a Pedagogia, termo mais conhecido, de modo geral. De origem grega, tem em sua composição as palavras paidós (criança), agein (conduzir) e logos (ciência). Portanto, pedagogia significa, literalmente, a arte e a ciência de educar crianças, uma vez que o adulto não era considerado sujeito da aprendizagem até pouco tempo (DEAQUINO, 2017; NOGUEIRA, 2012; PAIVA, 2020; grifos dos autores). Apesar de sua origem etimológica, até pouco tempo, o modelo pedagógico era aplicado tanto ao ensino de crianças quanto ao de adultos, de modo indiscriminado e, por isso, algumas características presentes em muitos adultos, como a independência e a responsabilidade por seus próprios atos, por exemplo, acabavam sendo bloqueadas. Isso porque, grande parte dos adultos são motivados a aprender pela oportunidade de resolverem melhor os problemas que se apresentam em suas vidas e, por causa disso querem controlar o conteúdo do aprendizado. Tal modelo pedagógico dá origem à resistência ao aprendizado nos adultos, uma vez que não considera as mudanças que ocorrem no ser humano quando ele passa da infância para a adolescência e depois para a fase adulta (DEAQUINO, 2017). Para Munhoz (2017, p. 18.), “assim como a pedagogia, a andragogia é uma metodologia ou uma estratégia voltada à aprendizagem do ser humano. No entanto, ao passo que a primeira se ocupa do aprendizado de crianças, a segunda se volta a jovens e adultos”. A importância da Andragogia revela-se na análise etimológica do termo, que tem sua origem no vocábulo grego, derivando das palavras andros (homem adulto), agein (conduzir), gogos (educar) e logos (ciência). O termo se popularizou em 1970 após a publicação do livro “The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy”, de Malcolm Shepherd Knowles (1913-1997), caracterizando-se como a arte e a ciência de orientar adultos a aprender. Significa, também, um conjunto de princípios de aprendizagem de adultos que se aplicam a situações que envolvem o docente (DEAQUINO, 2017; NOGUEIRA, 2012; PAIVA, 2020; VELER, 2014 apud MUNHOZ, 2017; grifos dos autores). Segundo De Aquino, a andragogia:

[...] apresenta-se, atualmente, como uma alternativa à pedagogia e refere-se à educação centrada no aprendiz para pessoas de todas as idades. No modelo andragógico de aprendizagem, a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre professor e aluno,

o que cria um alinhamento entre essa abordagem e a maioria dos adultos, que busca independência e responsabilidade por aquilo que julga ser importante aprender (2017, p. 11).

Nesse sentido, a andragogia expressa não uma área do conhecimento ou da formação em nível de educação superior, mas um método e concepção baseado em alguns princípios, ou seja, metodologicamente, ela corresponde a um tipo de ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender. E, seguindo essa linha de raciocínio, é preciso considerar que a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem de adultos, já que eles são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará em sua vida (PAIVA, 2020). “De modo geral, a andragogia e a pedagogia apresentam diferenças significativas na maneira de abordar o aprendiz, o ambiente de aprendizagem e a forma como ocorre a interação professor-aluno” (DEAQUINO, 2017, p. 10 e 12). Para o filósofo Immanuel Kant (1724-1804), “[...] as experiências servem para nos tornar conscientes de faculdades que já estão presentes em nós e representam as condições de possibilidades do conhecimento, ou seja, o que torna possível conhecer, transformar sensações em conhecimento” (SILVEIRA, 2002 apud CAMARA, 2015, p. 6). Ainda sobre o papel das experiências na construção do conhecimento, Munhoz (2017, p. 20) afirma que:

Para que o jovem e o adulto considerem a aprendizagem adquirida como algo de valor, é necessário que ela seja uma agente transformadora, capaz de provocar mudanças. Levar as pessoas a enxergarem o mundo de maneira distinta gera diferentes comportamentos e formas de agir em dado contexto. Portanto, transmitir conteúdo é uma condição necessária, bem como dar ao aluno a oportunidade de escolher esse conteúdo entre uma série de opções. É na experimentação e na reflexão que novas definições se transformam em conceitos e estes consolidam novos conhecimentos.

Infelizmente ainda, para muitos docentes, a aprendizagem é confundida com suas manifestações exteriores e os resultados gerados por elas em si mesmos. Isso porque, em geral, o professor não compreende de maneira adequada o que acontece de fato no interior do sujeito quando ele aprende. Para alguns teóricos, por exemplo, a aprendizagem ocorre por meio de repetição e da imitação, referindo-se apenas a comportamentos observáveis e mensuráveis e, com esse pensamento, acabam não discutindo sobre as operações mentais próprias do processo de construção do conhecimento que leva à aprendizagem (WOOLFOLK, 2000 apud LAKOMY, 2014).

CONTEXTO EDUCACIONAL E O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR

A educação em nível de ensino superior teve suas origens com o surgimento das primeiras universidades na França, na Inglaterra e na Itália, nos séculos XI e XII, a partir de escolas cristãs ou monásticas, para os estudos de artes, direito, medicina e teologia. Nos primórdios, a aprendizagem consistia em memorizar e recitar de cor. A partir então do renascimento, entre os séculos XV e XVII,

que a concepção grega de educação foi resgatada, estimulando o aprendizado por meio da exploração do legado cultural deixado pela Antiguidade. Assim, o conhecimento deveria ser alcançado pela razão, com o questionamento de dogmas estabelecidos, a análise dos fenômenos e dos objetos e a experimentação (CAMARA, 2015). Já nos dias de hoje, as instituições de ensino superior (IES) possuem ambientes munidos com tecnologia e, no caso do ensino superior, o público-alvo é formado por jovens e adultos, razão que torna o estudo da andragogia extremamente necessário (MUNHOZ, 2017). Diante disso, é importante esclarecer que:

[...] nas atividades realizadas em ambientes direcionados pela andragogia, os professores se transformaram em orientadores ou facilitadores – termos que identificam da melhor forma a ação e a prática docentes. Pode-se dizer que, por meio de uma série de recursos tidos como tecnologia educacional, o professor facilita a caminhada do aluno em direção ao conhecimento (MUNHOZ, 2017, p. 18, grifos dos autores).

Nesse sentido, ser professor no ensino superior deve ir além do simples papel de “passar informações”, especialmente porque estas estão disponíveis e acessíveis em vários lugares. Ele deve ser visto como um facilitador que ajuda o estudante a compreender, ressignificar e a se apropriar de forma crítica e criativa dos conteúdos propostos por uma educação superior de qualidade (NOGUEIRA, 2012). Portanto, o que não se pode mais admitir é uma postura, seja dos professores, dos alunos ou das instituições de ensino, que conceba o professor como o detentor do conhecimento e o aluno como ser passivo, que não participa do processo de ensino e aprendizagem, recebendo apenas o que é passado pelo mestre. É fundamental que exista interatividade entre professores e alunos, bem como alunos entre si, de modo que o compartilhamento de conhecimento faça sentido para os envolvidos no processo (NOGUEIRA, 2012).

ESTILOS DE APRENDIZAGEM APLICADOS AO ENSINO SUPERIOR

Muitas pessoas, na fase adulta, acabam enfrentando grandes problemas que, por sua vez, geram dificuldades em seu processo de aprendizagem. Um desses problemas está ligado ao fato de que foram acostumadas a aprender sob os preceitos pedagógicos, com alguém ensinando, transmitindo conteúdo e direcionando a aprendizagem. Outro problema é o fato de já estarem há algum tempo fora da sala de aula e, portanto, desacostumados a aprender. Esses são fatores que impactam diretamente o ensino superior (DEAQUINO, 2017). Sobre a atuação do facilitador de jovens e adultos no ensino superior, é importante olhar para o processo de ensino e aprendizagem sob o ponto de vista do aluno e, para melhor compreensão desse assunto, acompanhe o passo a passo a seguir:

Primeiro passo: olhar sob a perspectiva do aluno. Quando o aluno jovem/adulto comete algum erro, o facilitador não deve corrigi-lo. Quando um adulto recebe uma punição por ter cometido

um erro, todos os esforços desenvolvidos para garantir seu engajamento, sua motivação e sua participação ativa podem ser perdidas.

Segundo passo: dar importância ao vocacional. Antes de pisar no acelerador por um caminho, o aluno precisa realizar um levantamento inicial, com vistas à aquisição de novas competências e habilidades em seu perfil profissional. Porém, muitas vezes, ele não tem uma visão formada do que realmente deseja. Assim, uma conversa com o professor possibilita a identificação de um segundo aspecto importante: a questão vocacional.

Terceiro passo: agir como líder. Criar líderes é um dos desafios mais complicados no mercado corporativo. A situação é ainda pior no ambiente acadêmico, no qual o choque de vaidades pessoais é grande, o que acarreta dificuldades adicionais no sentido de o facilitador assumir aspectos que o tornem um líder. Trata-se do papel mais recomendado para que sua atuação como orientador seja exitosa (Adaptado de MUNHOZ, 2017, p. 22-24).

Os estilos de aprendizagem representam as competências pessoais dos alunos para processar informação em um ambiente de aprendizado. Isso significa que cada indivíduo tem sua própria capacidade para receber e processar informação, que pode ser resultante de experiências prévias ou de outros fatores cognitivos. Os estudos de aprendizagem podem ser vistos como um meio pelo qual as pessoas coletam informações, selecionam certas informações para futuro processamento e, usam significados, valões, habilidades e estratégias para solucionar problemas, tomar decisões e criar significados (DEAQUINO, 2017). Ao falar sobre os estilos de aprendizagem e o aprendizado em sala de aula, De Aquino (2017, p. 45) afirma que:

O problema maior enfrentado na educação superior hoje em dia é que a maioria dos educadores falha em reconhecer a importância em se entender a 'linguagem' dos aprendizes. Essa falta de consciência e preocupação em entender as outras pessoas criam, muitas vezes, estereótipos em ambientes educacionais, de maneira que algumas pessoas muitas vezes são rotuladas de 'despreparadas' ou 'incapazes' por estarem sujeitas a um único estilo de transmissão de conhecimento que não é o seu.

Diante do exposto até aqui, pode-se entender que o estilo de aprendizagem representa a maneira preferencial de um indivíduo aprender e, quando o estilo do facilitador está alinhado ao do aprendiz, este acaba tendo, normalmente, uma experiência satisfatória e atitude mais favorável em relação à disciplina ou ao curso do qual ele participa. Portanto, o papel do professor no ensino superior tem a ver com a construção de uma metodologia que leve em conta o estilo de aprendizagem dos adultos, as condições concretas dos alunos críticos e, principalmente, a mentalidade de aprendizagem, indo, assim, além do papel de transmissor (DEAQUINO, 2017; NOGUEIRA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se então, ao final desse trabalho que, ao considerar as estratégias de aprendizagem no ensino superior, é evidente a importância de promover abordagens ativas, que incentivem a participação ativa dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades críticas e a aplicação prática do conhecimento. A integração de recursos tecnológicos, a valorização da diversidade de experiências e a contextualização dos conteúdos também se mostram fundamentais para uma aprendizagem efetiva. Ao adotar tais estratégias, as instituições de ensino superior podem contribuir significativamente para a formação integral dos estudantes, preparando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma atuação cidadã consciente e engajada.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, C. Linguagem e mediação: implicação na formação do sujeito. In: BARONE, Leda Maria Codeço; ANDRADE, Márcia Siqueira de (orgs.). **Aprendizagem contextualizada**.

São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/3338/pdf/0?code=eAAT+n+zN8sM8joa svv89m8W7ohqgHCqYMf9XmB4oLCeDaJ/gfoQdktZ14TQuX/ivZjwCukwbLfD1kNIBJcl/A=>. Acesso em: 07 abr. 2021. CAMARA, Suzana Aparecida dos Santos (Organizadora). **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2015. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/31143/pdf/0?code=hOfVileV1I2l+x/X6e slfpe324HFfDekqnYqQvyZnPsea1xW39Gh7Pf0e59P9Af4T5jkb0zD/sHl2rM6hgg3zw==>. Acesso em: 07 abr. 2021.

COELHO, Wilson Ferreira. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Pearson Education do Brasil [online], 2014. (Coleção Bibliografia Universitária Pearson). Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/22158/pdf/0?code=EawKNQgBlx9dA/Xhxhy1R5Y2QVoGPeCRGhS5wrnccCEkWB9pcjCBUq0z/WKo1pyKftU9hypgMw4Vjv80xb oVfg==>. Acesso em: 15 abr. 2021. DE AQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall [online], 2017. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/428/pdf/0?code=SoXGCNTLqbSRcizlf CYB4EHhDRQrcxalHqamFAp3ZxQ97Fxm svz6Qjb96KwrBI8WXMqozOKTOEtRP6QdBnV PcQ==>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. A atividade de aprendizagem: dá origem a algumas de suas aplicações. In: BARONE, Leda Maria Codeço; ANDRADE, Márcia Siqueira de (Organizadoras). **Aprendizagem contextualizada**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/3338/pdf/0?code=eAAT+n+zN8sM8joa svv89m8W7ohqgHCqYMf9XmB4oLCeDaJ/gfoQdktZ14TQuX/ivZjwCukwbLfD1kNIBJcl/A=>. Acesso em: 07 abr. 2021.

HAZIN, I.; LAUTERT, S. L.; GARCIA, D. Diálogos entre neurociência e educação: ampliando as possibilidades de inclusão. In: BARONE, Leda Maria Codeço; ANDRADE, Márcia Siqueira de (orgs.). **Aprendizagem contextualizada**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/3338/pdf/0?code=eAAT+n+zN8sM8joa svv89m8W7ohqgHCqYMf9XmB4oLCeDaJ/gfoQdktZ14TQuX/ivZjwCukwbLfD1kNIBJcl/A=>. Acesso em: 07 Abr. 2021.

Anais Eletrônico XII EPCC LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaber, 2014. (Série Construção Histórica da Educação). Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/12874/pdf/0?code=OY4GBy5TJfxAV1t0r9qKAwyOL8D2nFPZlXn8iA+fpDaQYireMY2VVEjZgxR0ttAekWBEw2SOwZ31q97Fy8FV> mg==. Acesso em: 07 abr. 2021.

METTRAU, M. B. Os professores: concepção e representação da inteligência, prática pedagógica e aprendizagem. In: BARONE, Leda Maria Codeço; ANDRADE, Márcia Siqueira de (Organizadoras). **Aprendizagem contextualizada**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/3338/pdf/0?code=eAAT+n+zN8sM8joa svv89m8W7ohqgHCqYMf9XmB4oLCeDaJ/gfoQdktZ14TQuX/ivZjwCukwbLfD1kNIBJcl/A=> =. Acesso em: 07 abr. 2021.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **Andragogia**: a educação de jovens e de adultos em ambientes virtuais. Curitiba: InterSaber [online], 2017. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/147884/pdf/0?code=JZiHfeuq3s7/kN2QtSRieHovO87a7OwFkh5FcjIMqPc2vmAfeqt3pBI44mx38u0+ACvCsq8F1PtkBfpFMtWb9w> ==. Acesso em: 15 abr. 2021.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Aprendizagem do aluno adulto**: implicações para a prática docente no ensino superior [livro eletrônico]. 1. ed. Curitiba: InterSaber, 2012. (Coleção Metodologia do Ensino na Educação Superior; v. 4). Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/6336/pdf/0?code=JaYzky0e3qbLLaltXDSz1kXSibnnOT2q5pGevU/DQCsb2q3ZpJwzDu0t2aj3N6ZrSRbYWzg0IW4tH9hWXEMJ> w==. Acesso em: 15 abr. 2021.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; LEAL, Daniela. **Teorias da aprendizagem**: um encontro entre os pensamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos [livro eletrônico]. – 2. ed. Curitiba: InterSaber, 2015. (Série Construção Histórica da Educação). Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/26895/pdf/0?code=l6XhnwTiojBXC2kx sqN8JaRCxsUgWzUV5hADOdJbiZOx96CaoDnbGxQ3P8yNnS+GVXxCZKzWxGR0AX0A QJDpww==>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PAIVA, Elisane Fank de. **Aprendizagem do aluno adulto**: implicações para a prática docente [recurso eletrônico]. Curitiba: Contentus, 2020. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/184421/pdf/0?code=pUgAmxfUhqEPAwUDEi9uJErGLI0RjzJPc+aH/xWNfU65Bz5KzjCyNWROavnJIBxMdi4fUtkDk14aXcMpDZ> 3ZQ==. Acesso em: 15 abr. 2021.

PILETTI, Nelson. **Aprendizagem**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2013. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/4127/pdf/0?code=Y6Cy+M9R6QqUkdBSFdRnfs27AilQeP5c99WsAzozQh3fKskthRDpMOwuTITJoMEe7c2MYg4qoT1J1xygvOm> N3g==. Acesso em: 15 abr. 2021.

ESTUDO QUANTITATIVO E QUALITATIVO A CERCA DAS VIOLÊNCIAS DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR E SEUS PREJUÍZOS PARA O ENSINO APRENDIZAGEM



QUANTITATIVE AND QUALITATIVE STUDY OF VIOLENCE IN SCHOOLS AND ITS IMPACT ON TEACHING AND LEARNING

MICHELI AMARO EVANGELISTA

Graduação em ciências biológicas pela Faculdade Universidade Guarulhos (UNG), (2013); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – na EMEF Maria Imilda do Santíssimo Sacramento Me.

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo evidenciar os índices mais elevados acerca da violência dentro do espaço escolar, bem como, a partir de dados quantitativos mostrar quais são os mais comuns e como isso afeta diretamente todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Como consequência dessa violência, muito mais hostil em ambientes de vulnerabilidade social, o fracasso e o analfabetismo escolar são constantes nas unidades escolares e são considerados problemas de educação pública.

Palavras-chave: Violência Escolar; Mediação; Docentes; Escola.

ABSTRACT

The aim of this article is to highlight the highest rates of violence in schools and, using quantitative data, to show which are the most common and how this directly affects everyone involved in the teaching-learning process. As a consequence of this violence, which is much more hostile in socially vulnerable environments, school failure and illiteracy are constant in schools and are considered public education problems.

Keywords: School Violence; Mediation; Teachers; School.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que em todo ambiente escolar, independentemente do nível de escolaridade da Educação Básica, há registros de violência e isto tem causado muito transtorno na vida de todos que estão frequentando as escolas, seja um colaborador ou um educando. Nos últimos anos, de acordo com pesquisas recentes, a violência tem sido cada vez mais frequente em crianças e adolescentes nas escolas e tem sido levada a discussão entre os pares, mas sem um final com resolução esperada. Como consequência dessa violência, muito mais hostil em ambientes de vulnerabilidade social, o fracasso e o analfabetismo escolar são constantes nas unidades escolares e são considerados problemas de educação pública. A violência, ou conhecida como atitude antissocial ou agressiva, Loeber & Hay (2005, p. 373) define como conduta antissocial ou agressiva como aquela que infringe dano físico ou psicológico ao outro; e/ou perda ou dano de propriedade, podendo ou não constituir uma infração às leis vigentes, tem tomado conta e isso tem levado ao adoecimento de colaboradores, que em muitas vezes não sabem como lidar com a situação. Essa violência também tem sido refletida nos familiares que se demonstram preocupados, além da população assustada, pois tem sido um reflexo midiático. As agressões físicas ou verbais têm tomado conta dentro do ambiente escolar, um espaço de conhecimento científico e formação cidadã. Mesmo que em reportagens frequentes nas mídias sociais, muito é mencionado sobre a violência, os tipos de violência, quem são os agressores e agredidos, as medidas tomadas como resolução desses conflitos, porém há pouco estudo promovendo sobre a formação docente para esses fins, que são os maiores envolvidos na mediação dessas crianças e/ou jovens vítimas de violência. Diante deste cenário, dentro do espaço escolar, mais uma vez, diretamente encontra-se o docente, que muitas vezes ou quase em todas, sem o preparo devido, se depara com situações de tanta agressividade, podendo ser até mesmo uma vítima indiretamente, como há relatos vivenciados por muitos docentes, que ao separar uma briga, acaba sendo alvo dos agressores também. Quando citadas agressões físicas e verbais, muitas delas provém de conflitos mal resolvidos, assim mencionado por Heredia (1999), que variam de injúrias raciais, desprezo de estudantes que não se encaixam naquele perfil do grupo, falas mal compreendidas, humilhações, até mesmo como resultado de indisciplina, entre outras. E quando chegam a esse ápice, nota-se que os envolvidos não conseguem resolver apenas com o diálogo sem intervenções, quando muitas vezes não sabem nem o motivo que foi levado a essa violência consolidada.

O termo “mediação de conflitos” tem aparecido em muitos estudos diversos da saúde, educação, psicologia, comunicação etc., porém sua origem aparece no campo jurídico, voltado para “conciliação”, “resolução pacífica de direitos”. Em suma, decorrente da necessidade de solucionar os problemas, prevalecendo sempre um lado.

O presente artigo propõe uma pequena amostra dos principais casos de violências dentro das escolas, tendo como finalidade elencar a importância disso para que haja projetos e ações voltadas ao combate a todo e qualquer forma de violência dentro das escolas, fazendo-os compreender da importância de buscar estratégias assertivas para mediar os possíveis conflitos que surgem dentro da escola.

OBJETIVO GERAL

Evidenciar os casos mais comuns de violências dentro da escola, a partir de pesquisa quantitativa para pensar em estratégias de combate.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Descrever os desafios enfrentados na escola sobre a violência escolar;
- Diagnosticar a necessidade de formação dos professores sobre mediação de conflitos;

JUSTIFICATIVA

A pesquisa será elaborada por revisão qualitativa, oferecendo embasamento teórico com os devidos conceitos para que no segundo capítulo, a coleta de dados seja realizada e por meio de registros quantitativos da unidade escolar escolhida, apresente os devidos resultados para criação de um programa de formação docente continuada em mediação de conflitos. A pesquisa é de caráter descritivo e exploratório, por método misto, com análises concentradas na avaliação dos resultados obtidos das variáveis relacionadas aos objetivos propostos na pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de registros de uma única escola que possui aproximadamente 1600 estudantes em 3 períodos no dia, com 16 salas de aula por período, no total de 48 salas.

PROBLEMA

Quais são os casos mais comuns de violência dentro do espaço escolar e como pensar em estratégias de combate e enfrentamento?

PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

- Como combater a violência dentro da escola?
- Quais ferramentas são necessárias para intervenção, mediação e prevenção desses conflitos?

ESTUDO QUANTITATIVO E QUALITATIVO A CERCA DAS VIOLÊNCIAS DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR E SEUS PREJUÍZOS PARA O ENSINO APRENDIZAGEM.

Histórico sobre Violência Escolar e tipos de violência

Alguns autores como Heredia (1999) definem a violência como agressões físicas e verbais providas de conflitos mal resolvidos. De maneira mais sutil, o termo violência escolar, se entende por violência simbólica para Odalia (2004, p. 22, citado por Santos 2018) como:

Nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. O contrário, talvez, fosse mais próximo da realidade. Ou seja, o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento que demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas.

Já a Organização Mundial de Saúde (2002, p. 5) refere-se à violência como:

(...) uso intencional de força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar ferimentos, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação.

Não há um consenso científico sobre o significado da palavra “violência”. Para Debarbieux e Blaya (2002) violência pode ser vista como “comportamentos antissociais de estudantes, ao entender como as agressões físicas, verbais e demais insultos”. Para Debarbieux (2002), o termo violência se tornou um conceito científico, usado por cientistas, e suas definições nada fazem para assegurar sua legibilidade, quanto a escolha dos raciocínios, métodos e formulações, o pesquisador garante apenas o controle semântico. Para Debarbieux (2002, p. 19), é anti-histórico acreditar que definir o vocábulo violência consista em aproximar da realidade palavra-coisa.

Estudos realizados com as experiências francesas, canadenses e americanas indicam que a violência escolar surge como afirmação do silêncio, e um endurecimento do discurso, do diálogo, do gesto e da palavra (Santos, 2001).

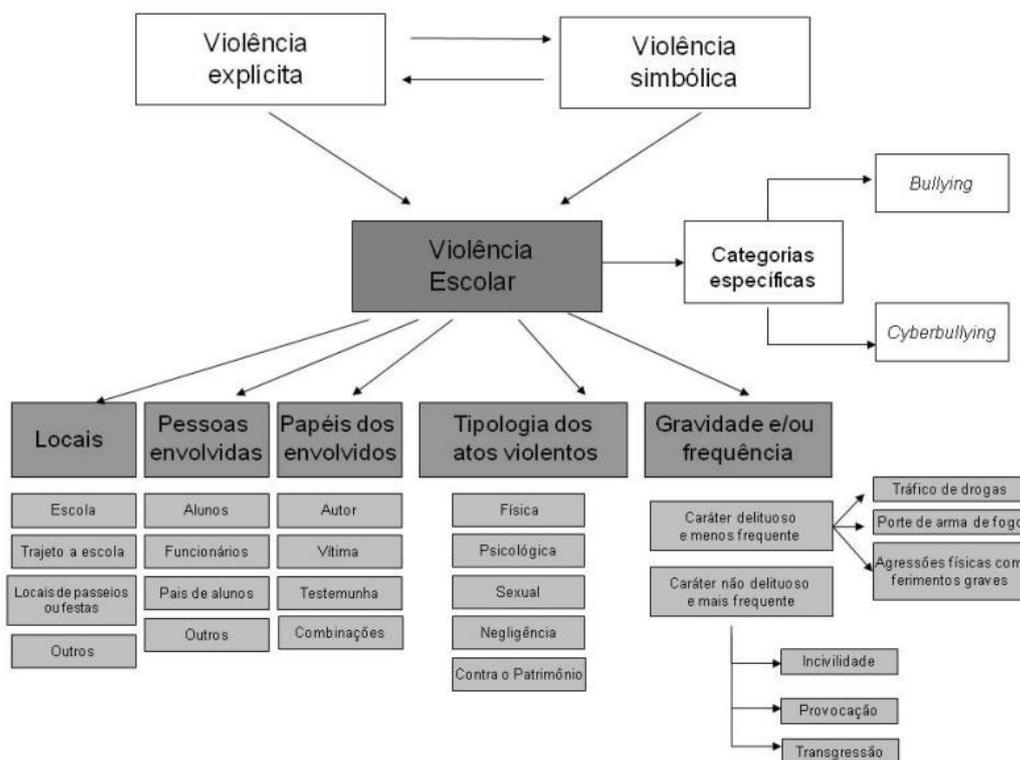
Essa forma de procurar definições de violência escolar a cada pesquisa apresentada pelas literaturas ocorre devido à dificuldade em se adotar uma única definição, pois a violência pode ser expressa em múltiplas formas como Williams e Pereira (2010) afirmam, e como pode ser vista pela visão de Abramovay (2002, p. 53):

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

Para Abramovay (2002), alguns fatores históricos, geográficos e culturais podem contribuir para a definição do termo violência, como em algumas pesquisas americanas, que conceituam violência escolar alocando-a fora da escola, levando em consideração grupos conhecidos como gangues, onde o homicídio é atualmente uma das principais causas de morte de adolescentes e jovens adultos do sexo masculino (Coie & Dodge, 1998, citado por Martins, 2005). Enquanto pesquisas inglesas conceituam violência escolar não abrangendo atos violentos por professores a alunos e de alunos a professores, pesquisas espanholas demonstram constrangimento moral ao descrever atos de violência praticados contra jovens e crianças. Já investigações brasileiras, a partir de meados dos anos 1990, referem a expressão “violência escolar” às agressões contra o patrimônio e contra as pessoas dentro do ambiente escolar (Williams e Pereira, 2010). Em Portugal, nos anos de 2000 e 2001, as estatísticas da Polícia de Segurança Pública definidas em 2002, relativas as denúncias sobre ocorrências nos estabelecimentos de ensino relativas a danos contra pessoas e ao patrimônio aumentaram. As estatísticas do Ministério da Justiça em Portugal apontaram também no sentido de um aumento da delinquência juvenil nos anos de 2000. (Fonseca, 2000, citado por Martins, 2005). Ainda sobre o conceito de violência no contexto escolar, Debarbieux (2002, p. 19) afirma que é impossível obter uma única definição: “(...) não deveríamos estar realizando pesquisas sobre a violência como um todo indivisível, mas, ao contrário, estar multiplicando pontos de vista (indicadores) que nos ajudem a encontrar o que é real num conceito que é ineficaz devido à sua generalidade.” Enquanto Sanmartín (2002, p. 22, citado por Williams e Pereira, 2010) ressalta que a violência consiste numa agressividade fora de controle, em que a agressão apenas cessa quando o agredido deixa de se submeter. Já Ristum e Bastos (2004, p. 226 citado por Williams e Pereira, 2010), afirmam que são muitas as dificuldades em trabalhar o conceito de violência, pois é conceituada na literatura muitas vezes “(...) sem a especificação de critérios, ou com critérios confusos, de forma a dificultar o uso por outros pesquisadores.”

O esquema elaborado por Williams e Pereira (2010), demonstra os tipos de violência que podem acontecer nas escolas, personagens envolvidas, como professores, outros colaboradores ou outras pessoas pertencentes a unidade escolar, locais que variam de espaços internos e externos relacionados ao trajeto da unidade escolar, papéis das pessoas envolvidas, gravidade e/ou frequência e exemplos de categorias, que podem variar, não se encaixam em um padrão único, mas que diante de literaturas, são os mais comuns específicos de violência.

Esquema sobre o conceito de violência escolar.



Nota: Essa figura demonstra os tipos de violência que podem acontecer nas escolas, personagens envolvidas, locais, pessoas envolvidas, tipologia dos atos violentos, gravidade e/ou frequência por Williams e Pereira, 2010, em Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. Temas em Psicologia. Vol. 18, no 1.

Em relação a violência escolar, Charlot (2002, p. 432) define três tipos de violência simbólica relacionadas ao contexto escolar: violência na escola, violência à escola e violência da escola.

A violência na escola é produzida dentro do espaço escolar, entre estudantes ou pessoas que venham de fora, assim como Finley (2006, citado por Williams e Pereira 2010) aponta que determinadas políticas da instituição, tais como regras, procedimentos e práticas, podem acarretar impactos adversos nos membros participantes da escola, como por exemplos estudantes que atacam os docentes. E para Julia (2001, p. 10) a cultura escolar implícita nas regras, procedimentos não podem acarretar mais violência e devem ser repensadas:

Como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...] Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Charlot (2002) define a violência à escola como ataques contra a unidade escolar, conhecidos por atos de vandalismos, agressões físicas e verbais contra os que vivem no ambiente escolar. Sobre violência à escola, Abramovay & Rua (2002) relatam o que Charlot (2002, citado por Abramovay & Rua, 2002, p. 69) também acredita fazer parte do conceito de violência à escola:

a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Em relação a violência da escola, de característica institucional, envolve as relações de poder, ao tratamento dos estudantes aos docentes e demais profissionais da escola não permitindo contestações, exemplo disso, o que a gestão escolar ou um docente disser, o estudante não pode e não deve contestar.

Para Charlot (2002, p. 347) e Debarbieux (2002), definir os tipos de violência dentro da escola se torna difícil, pois não deve misturar tudo em uma única categoria, havendo lugares distintos e formas de tratamento diferentes.

Para as autoras Zaluar e Leal (2001, p. 151, citado por Fernandes, 2017), o conceito de violência simbólica deve ser muito bem delimitado, para não haver confusões com a socialização necessária ao viver em grupo, além do silenciamento daqueles que sofrem os atos violentos. Violência simbólica para elas deve ser intitulado por violência psicológica, pois a violência simbólica envolve tanto a família, quanto escola, crime organizado etc. Enquanto violência psicológica se restringe aqueles que sofrem os atos, estabelecendo apenas aos limites e regras de convivência e que existe uma diferenciação entre “violência” e “conflitos”, pois a violência é prejudicial, enquanto conflitos é inevitável devido a diversidade de opiniões.

Em uma conferência da OMS em 2002, alguns tipos de violência e elos foram definidos como base para mapeamento e compreensão para futuras abordagens e intervenções. Para Dahlberg e Krug (2002), a violência é dividida em três amplas categorias, segundo as características daqueles que cometem o ato violento: a) violência autodirigida; b) violência interpessoal; c) violência coletiva.

Para os autores Dahlberg e Krug (2002):

Violência auto infligida é subdividida em comportamento suicida e agressão auto infligida. O primeiro inclui pensamentos suicidas, tentativas de suicídio – também chamadas em alguns países de "parassuicídios" ou "auto injúrias deliberadas" – e suicídios propriamente ditos. A autoagressão inclui atos como a automutilação.

Violência interpessoal divide-se em duas subcategorias: 1) violência de família e de parceiros íntimos – isto é, violência principalmente entre membros da família ou entre parceiros íntimos, que ocorre usualmente nos lares; 2) violência na comunidade – violência entre indivíduos sem relação pessoal, que podem ou não se conhecerem. Geralmente ocorre fora dos lares. O primeiro grupo inclui formas de violência tais como abuso infantil, violência entre parceiros íntimos e maus-tratos de idosos. O segundo grupo inclui violência da juventude, atos variados de violência, estupro ou ataque sexual por desconhecidos e violência em instituições como escolas, locais de trabalho, prisões e asilos.

Violência coletiva acha-se subdividida em violência social, política e econômica. Diferentemente das outras duas grandes categorias, as subcategorias da violência coletiva sugerem possíveis motivos para a violência cometida por grandes grupos ou por países. A violência coletiva cometida com o fim de realizar um plano específico de ação social inclui, por exemplo, crimes carregados de ódio, praticados por grupos organizados, atos terroristas e violência de hordas.

Violência política inclui a guerra e conflitos violentos a ela relacionados, violência do estado e atos semelhantes praticados por grandes grupos. A violência econômica inclui ataques de grandes grupos motivados pelo lucro econômico, tais como ataques realizados com o propósito de desintegrar a atividade econômica, impedindo o acesso aos serviços essenciais, ou criando divisão e fragmentação econômica. É certo que os atos praticados por grandes grupos podem ter motivação múltipla.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (2002, citado por Williams e Pereira, 2010) há uma tipologia da natureza dos atos violentos, que não é perfeita e única, podendo haver ainda outros subtipos de violência, mas que norteiam os tipos para compreensão e busca de resoluções dentro do espaço escolar. Os atos violentos em si para Williams e Pereira (2010) têm uma configuração em relação aos envolvidos, duração, motivos, espaço geográfico ocorrido, características das ações violentas, data e horário de ocorrência e desfecho, e que OMS (2002, citado por Williams e Pereira, 2010) refere a violência no geral, não apenas ao contexto escolar, mas relacionada aos atos violentos são definidas como: física; sexual; psicológica; que pode estar relacionada à privação ou ao abandono, e negligência como podem ser vistas:

Violência física atos buscando ferir a integridade física da pessoa (tais como tapas, empurrões, chutes, socos, beliscões, atirar objetos etc.);

Violência psicológica, ações que têm como provável consequência danos psicológicos ou emocionais a outros (tais como ameaças de uso de violência física contra a pessoa ou entes queridos, criar situações a fim de provocar medo, degradar verbalmente a personalidade, crenças e atitudes da pessoa, ridicularizar ou inferiorizar os esforços da pessoa);

Violência sexual, que se refere a atos contra a sexualidade do indivíduo (sem o consentimento do outro, acariciar, manipular genitália, mama ou ânus, atos pornográficos e exibicionismo, praticar ato sexual com ou sem penetração, com ou sem o uso de força física);

Negligência (que se refere à omissão diante das necessidades de outro indivíduo ou o fato de não evitar situações de perigo a outro). Pode-se, ainda, adicionar a essa categorização a violência contra o patrimônio ou violência material que envolve atos como quebrar, danificar materiais de instituições ou de pessoas e roubar.

BULLYING E CYBERBULLYING

Dentro do contexto escolar, os atos ou tipos de violência mais comuns e relatados por pesquisas acadêmicas e vivências nas escolas, os tipos de violência estão voltados para violência física, violência psicológica e negligências. Contudo, os atos violentos tendem a ser parecidos ou ter características semelhantes, e geralmente são agrupados em categorias a fim de serem estudadas. Dentre essas categorias, as que mais prevalecem são *bullying* e *cyberbullying*.

O termo em inglês "*bullying*" é derivado da palavra "*bully*" que significa tirano, brutal, agressor, como citado no dicionário Michaelis (Trevisan, 2008). Ainda que esse tipo de agressão tenha sempre existido, o termo foi utilizado na década de 70 pelo psicólogo sueco Dan Olweus, inclusive os primeiros estudos aconteceram também em 1970, em Escandinávia (Blaya, 2002, p.72), onde muitos relatos surgiram de crianças relacionadas ao suicídio, e todos os envolvidos na tentativa de buscar respostas para o ocorrido. Enquanto o *cyberbullying*, mais atual e movido por redes sociais, com o uso de tecnologias digitais.

O estudo pelo *bullying* também é acometido em outros países, assim como no Brasil tem sido discutido recentemente. Como referência de estudos, Fante (2005, citado por Libório, 2008) realizou estudos de caracterização de *bullying* em cidades do interior do estado de São Paulo-SP. Lopes Neto (2005, citado por Libório, 2008) que junto da Associação Brasileira de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), desenvolveu o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, com mais de 5.500 alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, na cidade do Rio de Janeiro-RJ, ao investigar as características dos atos, relacionados a violência, além de sistematizar estratégias para intervir e reduzir a agressividade entre os envolvidos. Assim como Mascarenhas (2006, citado por Libório, 2008) evidenciou uma amostra de 300 sujeitos de Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, além de professores agredidos, em uma investigação-ação na zona urbana de Porto Velho-RO, no ano anterior de 2005, e apontou à necessidade de medidas preventivas frente à gestão institucional do *bullying* e da indisciplina (Libório, 2008).

Blaya e Debarbieux (2002) afirmam que não deve reduzir o termo violência na escola ao *bullying*, pois desconsidera a violência dos adultos ou a violência institucional, que pode ser expressa por

agressão verbal, ato de vandalismo na escola. As autoras ainda relatam que dar voz aos envolvidos, em estudos recentes, demonstraram um grande avanço e diminuição, mas que ainda não é um assunto finalizado.

Para Diana (2016), o termo *bullying* corresponde à prática de vários atos de violência que podem ser de origem física ou psicológica, intencionais e repetidos, cometidos por um ou mais agressores contra uma determinada vítima. Em outros termos, significa todo tipo de tortura física ou verbal que atormenta uma pessoa e está presente no mundo inteiro. Refletir sobre o *bullying* implica em saber quem o sofre e porque o sofre.

O *bullying*, pode existir em qualquer lugar, não necessariamente em um ambiente escolar, desde que haja o contato interpessoal, seja no clube, na igreja, na própria família ou em qualquer outro ambiente. E recentes pesquisas vêm mostrando que essa prática tem aumentado consideravelmente nos últimos anos no país e no mundo. No Brasil, há uma revisão bibliográfica bem considerável em relação as pesquisas recentes e demonstram que existem estudos sobre as propostas de prevenção e contenção para o *bullying*, que foram encontradas na Espanha e no Brasil, cujas causas foram diversas, sendo culturais e sociais.

O objetivo de quem pratica o *bullying* é ferir e magoar o outro, seja de forma física, envolvendo ataques abertos de maneira individual ou coletiva, como empurrões, cuspes, pontapés, tapas; de forma verbal direta, quando há o uso de ofensas e xingamentos, com provocações, ameaças, apelidos maldosos, insultos em público ou verbal indiretamente, onde o isoladamente, a exclusão social prevalece, com o uso de boatos dentro de um grupo da mesma convivência (Zequinão, et al. 2016).

Para a autora Diana (2016), os conflitos entre crianças e adolescentes são comuns, sempre irão existir, pois trata-se de uma fase de descobertas, de insegurança, de trocas de opiniões e autoafirmação, além de serem pessoas diferentes, pensamentos e escolhas diferentes. Porém, quando os desentendimentos são frequentes e partem para humilhações, é aí que o *bullying* prevalece. Ainda para a autora Diana (2016) nas escolas, as agressões geralmente são praticadas de forma silenciosa, longe de professores e gestores, sempre de forma implícita. Podendo acontecer no pátio, entrada ou saída, na sala de aula, por bilhetes, ou por muitas vezes as vistas de muitos, mas de maneira naturalizada. Enquanto as agressões físicas quando acontecem, levam a outras medidas de intervenções mais drásticas.

Para Rocha, Costa e Neto (2013, citado por Zequinão et al, 2016), o termo *bullying* se diferencia de outras agressões pela persistência e intencionalidade, além de possuir três aspectos marcantes no que diz respeito a sua caracterização: o ato agressivo não resulta de uma provocação; não é ocasional; e é relevante a desigualdade de poder entre agressores e vítimas. Além disso, Rocha, Costa e Neto (2013) também destacam que, para ser considerado *bullying*:

a agressão deve ocorrer entre pares e que, apesar do fenômeno ser caracterizado como uma agressão, nem toda a agressão é classificada como *bullying*. Para ser dada como tal, a agressão física ou moral deve apresentar quatro características: intenção do autor em ferir o alvo; repetição da agressão; presença de público espectador; e concordância do alvo com relação à ofensa.

Conforme Fante (2005) e Diana (2016) as vítimas das agressões sofrem com baixa autoestima, são pouco sociáveis, mais introspectivas, sentem vergonha, medo em falar o ocorrido e serem marcadas por toda a vida. Para Diana (2016), as consequências para as vítimas de *bullying* são enormes, podendo chegar até o suicídio, como visto na prática e teorias/estudos. Alguns sintomas são bem traumáticos:

as vítimas do *bullying* têm vergonha e medo de falar à família sobre as agressões que estão sofrendo e, por isso, permanecem caladas. As vítimas de agressão física ou verbal ficam marcadas e essa ferida pode se perpetuar por toda a vida.

Enquanto os agressores possuem perversidade, são conscientes das agressões e apresentam um comportamento superior, escolhendo as vítimas, com caráter mais indefeso, os novatos na unidade escolar, os mais tímidos, os que apresentam boas notas, pois em muitos casos, o agressor apresenta dificuldades de aprendizagem. Os alunos novatos; os extremamente tímidos; os que têm traços físicos que fogem do padrão; os obesos, os que têm excelente boletim, o que serve para provocar a inveja e a vingança dos menos estudiosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência faz parte do cotidiano do ser humano há algum tempo, porém quando se trata de violência simbólica, a que mais tem acontecido nas escolas, tem sido vista como um fenômeno social, devido a desigualdades sociais, culturais e econômicas que são evidentes, assim evidenciado por Charlot (2002) quando se refere ao uso da força, do poder, da dominação e deve ser entendida por suas diferenciações como Santos (2004, citado por Souza, 2012) ressalta que precisa compreender a violência como um ato de excesso, qualitativamente distinto, que se verifica no exercício de cada relação de poder presente nas relações sociais de produção do social (Souza, 2012).

Os conflitos são comuns, mas não devem ser rotulados em menos graves ou mais graves e atribuir a um único docente. Todos da unidade escolar devem entender, intervir ou mediar sempre que necessário. DeVries e Zan (1998, citado por Fernandes, 2017) ressaltam que todos os docentes devem auxiliar os estudantes a verbalizarem o que sentem, a propor soluções, a assumirem suas responsabilidades.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M.; Rua, M. G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília, DF: UNESCO.
- Bourdieu, P. (1983). *Sociologia*. São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1989). *Sociologia*. São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BRASIL. Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015. (2015). *Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública*. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: [L13140 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/L13140). Acessado em: 12 set. 2022.
- Charlot, B. (2002). *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Sociologias, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.
- Chrispino, A. (2007). *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar.
- Chrispino, A. & Chrispino, R. S. P. (2002). *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*. São Paulo: Editora Biruta.
- Coie, J. D. & Dodge, K. (1998). *Aggression and antisocial behaviour*. In W. Damon & N. Eisenberg, *Handbook of Child Psychology. Social and Emotional, and Personal Development*. Vol. 3, 5ed., New York: John Wiley & Sons
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto*. Tradução por Luciana de Oliveira da Rocha. 2º ed. -Porto Alegre: Artmed.
- Dahlberg, L. L & Krug, E. G. (2002). *Violência: um problema global de saúde pública*. Disponível em: 50386959-Conceito-de-violencia-pela-OMS.pdf. Acessado em: 12. set. 2022.
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (Org.). (2002). *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília, DF: UNESCO.
- Debarbieux, E. (2002). “*Violência nas escolas*”: *Divergências sobre palavras e um desafio político*. In E. Débardieux & C. Blaya. *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO.
- Diana, D. *O que é Bullying?* (2022). Disponível em: [O que é Bullying? - Toda Matéria \(todamateria.com.br\)](http://todamateria.com.br) Acessado em: 12. set. 2022.
- Diaz-Aguado, M. J. & Arias, R. M. (1995). *Ninos com Dificultades Socioemocionales. Instrumentos de Evaluación*. Madrid: Ministerio de lo Trabajo y de los Assuntos Sociales. Seis cadernos.

- Díaz-Aguado, M. J.; Royo, P.; Segura, M. & Andrés, M. (1996b). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes*. Instrumentos de Evaluación e Investigación, vol IV. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fernandes, E. P. (2017). *Construção coletiva de regras e resolução de conflitos: contribuições para o enfrentamento da violência entre alunos*. PUC. São Paulo. SP.
- Francisco, M. V. & Libório, R. M. C. (2008). *Um Estudo sobre Bullying entre Escolares do Ensino Fundamental*. Disponível em: [05 - Marcos Francisco OK.pmd \(scielo.br\)](#). Acessado em: 27 maio 2022.
- Heredia, R. A. S. (1998). *Resolución de conflictos en la escuela*. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano 4, n. 24, p. 44-65, jul./ago.
- Julia, D. (2001). *A cultura escolar como objeto historiográfico*. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 1, p. 9-44.
- Loeber, R. & Hay, D. (2005). *Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood*. Annual Review of Psychology, 48, pp. 371-410.
- Martinez, Z. D. (2005). *Mediación educativa y resolución de conflictos: modelos de implementación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Martins, M. J. D. (2005). *O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados*. Revista Portuguesa de Educação, 18(1), pp. 93-115.
- Moore, C. W. (1998). *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Porto Alegre: ARTMED.
- Nebot, J. R. (2000). *Violencia y conflicto en los ámbitos educativos*. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano 7, n. 35, p.77-85, sept. /oct.
- Oliveira, É.C. S. & Martins, S. T. F. Violência. (2007). *Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra*. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), p. 90-98; jan/abr.
- Santos, J. V. T. D. (2001). *A Violência na Escola: Conflitualidade Social E Ações Civilizatórias*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan. /jun. 2001.
- Santana, J. P. de. (2013). *A mediação de conflitos e seus reflexos na inclusão escolar de crianças e adolescentes*. Brasília. Disponível em: [Jose Paes de Santana.pdf](#). Acessado em 19 dez. 2022.
- Schvarstein, L. (1998). *Diseño de un programa de mediación escolar*. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano 4, n. 24, p. 20-35, jul./ago.
- Silva, F. R. & Assis, S. G. (2018). *Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e157305.
- Souza, L. P. (2012). *A Violência Simbólica Na Escola: Contribuições De Sociólogos Franceses Ao Fenômeno Da Violência Escolar Brasileira*. Disponível em: [2012_art_ipsouza.pdf](#) Acessado em: 12. set. 2022.

Sposito, M. P. (2001). *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*. 2001. Disponível em: [SciELO - Brasil - Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil](#) Acessado em: 12. set. 2022.

Thiry-Cherques, H.R. & Bourdieu, P. (2006). *A teoria na prática*. Revista Administração Pública. vol.40, n.1, pp 27-53.

Vivaldi, F. M. C. & Vinha, T. P. (2014). *Pesquisas Empíricas em Práticas Morais nas Escolas Brasileiras: O Estado Do Conhecimento*.

Williams, L. C. A. & Pereira, A. C. S. (2010). *Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente*. Temas em Psicologia. Vol. 18, no 1, 45 – 55.

Zequinão, M. A.; Medeiros, P.; Pereira. & B. Cardoso, F. L. (2016). *Bullying escolar, um fenômeno Multifacetado*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354>. Acessado em: 12 set. 2022.

_____. Dicionário Informal Houaiss. 2022. Disponível em: [Houaiss \(dicionarioinformal.com.br\)](#). Acessado em:

A EVOLUÇÃO DO BRINCAR: DA ORIGEM DA CIVILIZAÇÃO HUMANA AOS DIAS ATUAIS

THE EVOLUTION OF PLAY: FROM THE ORIGINS OF HUMAN CIVILIZATION TO THE PRESENT DAY



MONIQUE DA SILVA BARROS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2016); Professor de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo, na unidade CEMEI Pacheco Gato.

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre a evolução histórica e a importância do brincar na vida das crianças desde os primórdios da civilização humana até os dias atuais. Ele analisa a história do brincar ao longo das diferentes épocas, investiga seu papel no desenvolvimento infantil (cognitivo, social, emocional e físico), examina as implicações legais e políticas dos direitos das crianças ao brincar, e discute as contribuições do brincar em diversos contextos culturais e sociais. O artigo destaca como o brincar é essencial para o desenvolvimento global das crianças, promovendo a criatividade, a exploração dos limites e o aprendizado simbólico. Aborda os desafios contemporâneos na promoção do direito ao brincar, como o acesso desigual a espaços de brincadeira e a influência crescente da tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Brincar; Desenvolvimento Infantil; Análise Histórica.

ABSTRACT

This article presents a bibliographical review on the historical evolution and importance of playing in children's lives from the beginnings of human civilization to the present day. It analyzes the history of play throughout different eras, investigates its role in child development (cognitive, social, emotional and physical), examines the legal and political implications of children's rights to play, and discusses the contributions of play in different contexts cultural and social. The article highlights how playing is essential for the global development of children, promoting creativity, the exploration of limits and

symbolic learning. Addresses contemporary challenges in promoting the right to play, such as unequal access to play spaces and the growing influence of technology.

KEYWORDS: Childhood; Play; Child Development; Historical Analysis.

INTRODUÇÃO

A relação entre o brincar e a criança remonta às origens da civilização humana, permeando diversas culturas e períodos históricos. O objetivo geral deste artigo é explorar a evolução das brincadeiras e dos brinquedos desde os primórdios da civilização até os dias atuais, destacando suas funções e impactos no desenvolvimento infantil ao longo do tempo. Especificamente, este estudo busca analisar como as brincadeiras e os brinquedos foram moldados pelas diferentes épocas e culturas, e como estas atividades influenciaram o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças. Além disso, pretende-se compreender as transformações ocorridas nas práticas lúdicas e seus reflexos na educação infantil.

A justificativa para este estudo reside na importância fundamental do brincar para o desenvolvimento integral da criança. Entender a história e a evolução do brincar proporciona *insights* valiosos sobre a educação e a formação de crianças ao longo do tempo, permitindo que educadores, pais e responsáveis aprimorem suas abordagens pedagógicas e de cuidado infantil. Além disso, em um contexto contemporâneo em que a tecnologia se torna cada vez mais presente na vida das crianças, é essencial avaliar os efeitos dessas mudanças nas brincadeiras tradicionais e modernas.

Como as brincadeiras e os brinquedos evoluíram ao longo da história e quais foram os impactos dessas mudanças no desenvolvimento infantil? Para responder a esta questão, é necessário explorar as diferentes formas de brincar em diversos períodos históricos, analisando como cada época e cultura influenciaram e moldaram as práticas lúdicas e os brinquedos, e como estas, por sua vez, contribuíram para o desenvolvimento das crianças.

A EVOLUÇÃO DO BRINCAR: DA ORIGEM DA CIVILIZAÇÃO HUMANA AOS DIAS ATUAIS

Desde o início da civilização humana, as brincadeiras permeiam o cotidiano infantil. Na Pré-história, o homem já manifestava sua humanização por meio do brincar; tal fato pode ser observado nas pinturas rupestres. Na Antiguidade, por exemplo, as crianças participavam de brincadeiras como jogos de demolir e construir, rolar aro, cirandas e pular obstáculos.

Na Idade Média, as crianças eram consideradas “adultos em miniatura”, executando as mesmas tarefas que os adultos, ajustadas às suas capacidades. Elas não eram tratadas com delicadeza ou de forma especial, uma vez que a infância era vista como um período de transição para a vida adulta, sem regalias, carinho ou afeto. As brincadeiras, associadas ao “prazer”, eram consideradas imorais e profanas. Conseqüentemente, a pedagogia era repressiva, baseada na disciplina, controle e obediência.

Segundo algumas teorias, ao completarem seis anos, as crianças iniciavam um ciclo de vida de escravização, executando pequenas tarefas diárias em seus lares até os doze anos, quando eram vistas como adultos tanto no trabalho quanto na sexualidade. Durante este período, a rápida inserção das crianças no trabalho e atividades cotidianas era crucial. A partir dos sete anos, independentemente de classe social, as crianças eram enviadas a outras casas para aprenderem serviços domésticos com novos anfitriões (Postman, 1999).

De acordo com Ariès (2006), “Era por meio do serviço que o mestre transmitia a uma criança, não a seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir”. No século XI, miniaturas de objetos utilizados pelos adultos eram transformadas em brinquedos pelas crianças, despertando seu interesse e criatividade (Porto, 2005).

No século XVI, o lúdico passou a ser utilizado pelos jesuítas no ensino da gramática e ortografia. Entre os séculos XVII e XVIII, a infância foi finalmente “descoberta” e passou a ser considerada uma fase específica da vida, com características e necessidades próprias. Brincadeiras começaram a ser vistas como atividades importantes para o desenvolvimento infantil, proporcionando alívio de responsabilidades e preocupações do mundo adulto, embora a educação formal ainda fosse repressiva.

Durante o Renascimento, nos séculos XVIII e XIX, o brincar começou a ser visto como uma conduta livre que colaborava com o desenvolvimento da inteligência e facilitava os estudos. Passou a ser um instrumento de aprendizagem, contrapondo os processos verbalistas de ensino da época, como o uso da palmatória, permitindo ao professor transcender os conteúdos de uma maneira lúdica.

A partir da segunda metade do século XIX, a fabricação de brinquedos expandiu-se com a industrialização, utilizando materiais como madeira, metais, vidros e papel, tornando os brinquedos mediadores entre as crianças e o mundo (Kishimoto, 1993). Na Idade Moderna, a transição do feudalismo para o capitalismo na Europa Ocidental alterou a organização familiar e as relações sociais, refletindo na organização escolar e na percepção da infância. As crianças passaram a ser vistas com mais cuidado e atenção, com a escola desempenhando um papel crucial na formação de adultos honrados.

Nesse período, instituiu-se o Ensino Primário para as classes populares, com curta duração e objetivo explícito de formar a classe trabalhadora com o mínimo de instrução. Em contrapartida, o Ensino Secundário para a burguesia brasileira privilegiava a formação erudita, criando uma clara intenção política de manter a classe trabalhadora e a classe dominante em seus “devidos lugares”, por meio de uma educação precária.

De acordo com Kramer (2007), as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A infância é uma categoria da história humana, reconhecida por sua capacidade de imaginação, fantasia, criação e brincadeira. No século XIX, alguns brinquedos originavam-se da cultura religiosa, como a Arca de Noé na Alemanha, esculpida em madeira e pintada.

Em 1855, o francês Ernest Michaux criou o triciclo e, posteriormente, a primeira fábrica de bicicletas do mundo, atendendo inicialmente aos adultos e, posteriormente, tornando-se objeto de desejo das crianças. Até a década de 1930, o Brasil importava brinquedos de luxo da Europa para a elite. Os brinquedos confeccionados localmente eram feitos por artesãos. A primeira grande fábrica de brinquedos no Brasil, a Estrela, foi fundada em 1937. Em 1950, a indústria de brinquedos se consolidou com o uso de plástico, por mérito da inviabilidade das importações causadas pela Segunda Guerra Mundial.

Hoje, com a expansão comercial e a criação de inúmeras datas comemorativas, os brinquedos lideram o ranking de vendas. Em 2023, por exemplo, os brinquedos lideraram as intenções de compra, segundo o IBEVAR (Instituto Brasileiro de Executivos de Varejo e Mercado de Consumo). No século XXI, a tecnologia se tornou acessível às crianças, com brinquedos tecnológicos e jogos interativos conectados à internet. A ampliação do acesso aos videogames e dispositivos móveis, com suas telas luminosas, movimentos, sons e cores, têm impactado diretamente o brincar das crianças. Estudos apontam que o uso da tecnologia pode ter efeitos positivos ou negativos na educação, dependendo do tempo de exposição e do uso das telas.

Ao longo da história, a função dos brinquedos variou bastante, servindo desde símbolos religiosos até ornamentos para transmitir cultura às crianças. Hoje, as crianças continuam aprendendo com brinquedos de diferentes materiais e tecnologias, desde os mais tradicionais até os mais modernos. Em outras palavras, podemos dizer que, historicamente, o brinquedo foi democratizado, permitindo que mais crianças tivessem acesso a eles.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O BRINCAR

O brincar e a criança são indissociáveis, e o que torna esta relação concreta são os objetos reais ou imaginários, que em suas mãos tornam-se brinquedos. O brincar, sustentando-se como

essência da criança, é testemunhada em diferentes épocas e civilizações. O brinquedo, por sua vez, material ou materializado, é o condutor do brincar envolvido por culturas e afetos que direcionam a criança à complexa atividade da aprendizagem. O brincar é considerado uma atividade importante para o desenvolvimento infantil, visto que permite à criança liberar sua capacidade criativa e imaginação, explorar seus limites e preencher sua vida por meio do campo simbólico.

As brincadeiras são práticas culturais e históricas que fazem parte do cotidiano infantil desde o surgimento das primeiras civilizações. A brincadeira é algo inerente à criança, porém, é preciso que haja estímulo para que ela se insira nesse universo, determinante para seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. A brincadeira é uma via de comunicação da criança com o mundo, proporcionando situações em que a criança compreende o simbólico por intermédio do concreto, oferecendo oportunidades reais de exploração. Segundo Vygotsky, as crianças, por meio das brincadeiras e do faz-de-conta, resgatam suas vivências, transformando-as ou reelaborando-as.

O brincar permite à criança desenvolver um mundo mental cada vez mais complexo, tanto em conteúdo quanto em estrutura. As ações e interações com o mundo social permitem à criança adquirir experiências que serão determinantes para seu desenvolvimento psicológico e cognitivo. Situações que desafiam a criança a buscar novas soluções promovem a formação de novas sinapses, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência, organização motora e emocional, autonomia e criatividade.

Preparar um contexto de brincadeiras requer clareza e intencionalidade, considerando a adequação do espaço e dos materiais utilizados, que devem estimular a criatividade e a socialização. Brincadeiras como jogos e faz-de-conta são especialmente importantes. Os jogos introduzem regras que refletem a vida em sociedade, ao passo que o faz-de-conta promove o desenvolvimento da imaginação, planejamento e habilidades motoras e psicológicas.

Observando as brincadeiras, os adultos podem identificar falas e comportamentos indicativos de inúmeras questões. Brincadeiras de faz-de-conta, como transformar cabos de vassoura em cavalos ou tecidos em vestidos, são momentos únicos de desenvolvimento. Segundo Sommerhalder e Alves, é por meio da brincadeira que a criança testa seus limites e medos, satisfazem seus desejos, aprende e constrói conhecimentos, explora, experimenta, inventa e cria. Brincadeiras também criam vínculos de amizade, cooperação, respeito e solidariedade.

Na escola, a professora deve adotar metodologias que despertem o prazer de estar presente no dia a dia das interações, facilitando a inserção da criança no desejo de aprender. O contato com brincadeiras, brinquedos e jogos desencadeia situações que vão além do se divertir, proporcionando condições concretas de desenvolvimento da aprendizagem. Tanto as brincadeiras livres quanto aquelas apoiadas pelos adultos têm um efeito positivo no desenvolvimento infantil e devem estar

presentes na educação de crianças pequenas. Portanto, não podemos afastar ou tirar-lhes o direito de brincar, uma vez que está vinculado ao seu processo de desenvolvimento.

AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Brincar é uma atividade fundamental na infância porque facilita o aprendizado, uma vez que integra habilidades e conhecimentos de maneira envolvente e significativa. Promove o desenvolvimento holístico, visto que engloba aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos, proporcionando um desenvolvimento equilibrado e integral da criança, como veremos mais detalhadamente cada um desses aspectos a seguir:

- **Desenvolvimento Cognitivo:** O desenvolvimento cognitivo infantil é significativamente aprimorado pelo brincar, porque permite que as crianças explorem suas ideias e desenvolvam a capacidade de pensar criativamente. Por intermédio do jogo, elas aprendem a enfrentar desafios, desenvolver estratégias e encontrar soluções, fortalecendo suas habilidades de resolução de problemas. Além disso, as interações durante as brincadeiras promovem o desenvolvimento da linguagem, ampliando o vocabulário e aprimorando as habilidades comunicativas. Dessa forma, o brincar integra diversos aspectos essenciais para o crescimento cognitivo e social das crianças.

- **Desenvolvimento Social:** brincar com outras crianças ensina importantes habilidades sociais, como cooperação, negociação, compartilhamento e resolução de conflitos, além de permitir que, por meio de brincadeiras de faz-de-conta e jogos em grupo, elas aprendam a se colocar no lugar do outro, desenvolvendo empatia e compreensão das perspectivas alheias.

- **Desenvolvimento Emocional:** o brincar oferece um espaço seguro para que as crianças expressem e compreendam suas emoções, contribuindo para a autorregulação emocional. Os desafios superados durante as brincadeiras ajudam a construir uma autoimagem positiva e aumentam a confiança em suas habilidades.

- **Desenvolvimento Físico:** o desenvolvimento físico das crianças é significativamente aprimorado pelas atividades lúdicas, especialmente aquelas que envolvem movimento, porque ajudam a desenvolver tanto as habilidades motoras finas quanto as grossas. Além disso, as brincadeiras ativas promovem a saúde física, contribuindo para a prevenção de problemas como a obesidade infantil, e, assim, beneficiando o bem-estar geral das crianças.

Benefícios Neurológicos do Brincar: do ponto de vista neurológico, o brincar tem comprovados benefícios para o desenvolvimento cerebral das crianças, dentre os quais:

- **Desenvolvimento das funções executivas:** brincadeiras estruturadas e não estruturadas promovem o desenvolvimento das funções executivas do cérebro, como planejamento, memória de trabalho e controle inibitório.
- **Plasticidade cerebral:** atividades lúdicas incentivam a plasticidade cerebral, permitindo que o cérebro crie e reorganize conexões sinápticas em resposta a novas experiências e aprendizados.
- **Estimulação das regiões subcorticais:** o brincar ativa as regiões subcorticais do cérebro, que são responsáveis pelas emoções e pela motivação, e influencia positivamente as regiões neocorticais, que governam funções complexas como pensamento e raciocínio.
- **Redução do estresse:** o brincar libera endorfinas e reduz os níveis de cortisol, ajudando a minimizar o estresse e promovendo um estado de bem-estar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução do brincar desde os primórdios da civilização humana até os dias atuais reflete não apenas mudanças nas práticas lúdicas, mas também transformações significativas no entendimento e na valorização da infância. Ao longo da história, as brincadeiras e os brinquedos não apenas acompanharam as mudanças sociais, culturais e tecnológicas, mas também desempenharam um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças.

Desde os tempos mais remotos, o brincar tem sido uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças. Ele promove a criatividade, a imaginação, o aprendizado simbólico, além de fortalecer habilidades sociais e emocionais fundamentais para a vida adulta. As diferentes culturas e épocas moldaram as práticas lúdicas de maneiras diversas, refletindo valores e necessidades específicas de cada sociedade.

Contudo, o cenário contemporâneo apresenta desafios significativos, como o acesso desigual a espaços de brincadeira e a crescente influência da tecnologia. Embora os brinquedos tecnológicos ofereçam novas possibilidades de aprendizado, também é crucial equilibrá-los com atividades lúdicas tradicionais que promovam interações sociais reais e o desenvolvimento físico ativo das crianças.

Portanto, entender a história e a evolução do brincar não apenas fornece uma valiosa percepção sobre a infância e o desenvolvimento infantil, mas também orienta práticas educativas e políticas públicas que visem garantir o direito das crianças ao brincar em um mundo cada vez mais complexo e digital. As crianças são sujeitos ativos na construção de seu próprio conhecimento e desenvolvimento, e o brincar continua sendo um elemento fundamental nesse processo, proporcionando-lhes experiências ricas e significativas que contribuem para a formação de adultos

saudáveis e criativos. Assim, promover um ambiente propício ao brincar, seja em casa, na escola ou na comunidade, é essencial para cultivar o potencial pleno das crianças e prepará-las para os desafios e oportunidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

ARANEGA, Carla Duffles Teixeira; NASSIM, Claudia Perez; CHIAPPETTA, Ana Lúcia de Magalhães Leal. **A importância do brincar na Educação Infantil**. Revista CEFAC, vol. 8, núm. 2, pp. 141-146 Instituto Cefac São Paulo, 2006.

ARIÈS, Phiiippe. **História social da criança e da família**. 2ª edição. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

ATZINGEN, Maria Carolina Von. **História do brinquedo: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem**. São Paulo: Alegro 2001.

BANNELL, Ralph et al. (Org.) **Educação no século XXI: cognição, tecnologia e aprendizagem**. Editora Vozes: São Paulo. 2016.

BICHARA, Ilka Dias; LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida; OTTA, Emma. **Brincar ou brincar: eis a questão: a perspectiva da Psicologia evolucionista sobre brincadeira**. In: OTTA et al. Psicologia evolucionista. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. P. 104-113.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=>>. Acesso 30 mai. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso 30 mai. 2024.

BRINQUEDOS lideram intenções de compras para o Natal neste ano. **Portal R7**, 21 de dezembro de 2023. Economia. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/economia/brinquedos-lideram-intencoes-de-compras-para-o-natal-neste-ano-21122023/>>. Acesso 30 mai. 2024.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

CONCEIÇÃO, C.V. **A teoria da aprendizagem social**. Disponível em: <<http://know.net/ciencsocioaishuman/psicologia/teoria-da-aprendizagem-social/>>. Acesso 30 mai. 2024.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

COSTA, Ana Valeria Lopes Correa; FERRONATO, Cristiano de Jesus. **A infância e o brincar de ontem e de hoje: Uma perspectiva multidisciplinar**. Educação. Santa Maria vol.45 Santa Maria 2020 Epub 15-Ago-2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442020000100271>. Acesso 30 mai. 2024.

EMERIQUE, Paulo Sérgio. **Brincaprende: dicas lúdicas para pais e professores.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer.** In J. Strachey (Ed), Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 18, pp. 11-75). Rio de Janeiro: Imago. (1920) (1996).

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 48. ed. Pernambuco: Global Editora, 2003.

FRIEDMAN, Adriana. et al. (Org). **O direito de brincar: a Brinquedoteca.** São Paulo: Scritta, 1992.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão.** São Paulo, SP: Moderna, 2012.

FULAS, Gisele Cristina. O Brincar e o contexto histórico. **Ipa Brasil**, 5 de ago. de 2019. Disponível em: <<https://www.ipabrasil.org/post/o-brincar-e-o-contexto-hist%C3%B3rico>>. Acesso 30 mai. 2024.

GELDER, Leslie Van. **The Role of Children in the Creation of Finger Flutings in Koonalda Cave, South. Childhood in the past.** An International Journal. 8:2, 149-160, 2015.

GESELL, Arnold . **A criança dos 0 aos 5 anos.** São Paulo: Martins Fontes,2002.

GOLDEN, Mark. **Children and Childhood in Classical Athens.** 2ª Edition. Johns Hopkins University Press: Baltimore, 2015.

GROOS, Karl."The Theory of Play." Chapter. The Play of Man, translated by Elizabeth L. Baldwin. New York: Appleton (1901): 361-406. Disponível em: Disponível em: <https://brocku.ca/MeadProject/Groos/Groos_1901/chapter8.html>. Acesso 30 mai. 2024.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego.** 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANDEL, Eric. et.al. **Fundamentos de neurociência e do comportamento.** Rio de janeiro: Guanabara Koogan , 2000.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro. **Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar.** In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011.

LIRA, Natali Alves Barros; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A importância do brincar na Educação Infantil.** Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 - São Roque, SP, 2014.

LOBO, Jadiane Cristina. **A importância do brincar na Educação Infantil para crianças de 3 a 4 anos.** 2013. 75 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, Lins-SP. 2020.

MACHADO, Carolina dos Santos. **O brincar na era antiga e moderna.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 10, Vol. 03, pp. 05-11. Outubro de 2020. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/antiga-e-moderna>>. Acesso 30 mai. 2024.

MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos: Brincar através dos tempos**. Lisboa: Editorial Teorema, 2002.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO Elaine. **Brincar e Mediação na Escola**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012.

NOGUEIRA, Maria Ephigenia de Andrade Caceres. **Jogos Brinquedos e brincadeiras no Brasil colonial**. São Paulo: Paulistana, 2013.

OLIVEIRA, Carina Manuela da Rocha de Oliveira; BIANCHO, Lorena; RIZZON, Jana Sara Boff; DA VEIGA, Joisa Margarete Taube. O brincar através dos tempos. **São Marcos Online**, 1 de agosto de 2018. Artigos e opinião. Disponível em: <<https://saomarcosonline.com/destaques/o-brincar-atraves-dos-tempos/>>. Acesso 30 mai. 2024.

OLIVEIRA, Marta Koll. **Vigotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança. Imitação, jogos e sonhos, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

PRADEAU, Brisson. **As Leis de Platão**. São Paulo: Loyola 2004.

RABELAIS, François. **Gargântua é Pantagruel**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RAMACHANDRAN, Vilayanur Subramanian. **O que o cérebro tem para contar: desvendando os mistérios da natureza humana**. Zahar: Rio de Janeiro, 2014.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória Líbia Barreto. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo, SP: Ática, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação na infância: muito prazer em aprender**. 1ª edição. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago , 1975.

O ENSINO DA ARTE E A BNCC NO CONTEXTO REMOTO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

ART TEACHING AND THE BNCC IN THE REMOTE CONTEXT OF ELEMENTARY SCHOOL II



NATHALIA BENETTI DOS ANJOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie em 2012. Especialista em Educação Especial. Professora de Educação Infantil no Cei Vila Basileia.

RESUMO

Ensinar arte em contextos remotos apresenta diversos desafios para os educadores, principalmente no ensino fundamental II. Esses desafios incluem a implementação das diretrizes da BNCC, o desenvolvimento de materiais didáticos e as dificuldades do ensino remoto. Neste contexto, os educadores artísticos devem encontrar novas formas de adaptar as suas estratégias de ensino para satisfazer as necessidades dos seus alunos e garantir que recebem uma educação artística de qualidade. Uma abordagem para adaptar as diretrizes da BNCC ao ensino remoto é incorporar tecnologia para aprimorar o ensino artístico em contextos remotos. As ferramentas e recursos digitais podem ajudar os educadores a envolverem os alunos em atividades criativas, proporcionar oportunidades de aprendizagem colaborativa e promover o pensamento crítico e as competências de resolução de problemas. Ao integrar a tecnologia nas suas práticas de ensino, os educadores artísticos podem criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo que promove o envolvimento e a criatividade dos alunos. Além disso, a incorporação de ferramentas e recursos digitais pode ajudar os educadores a superarem alguns dos desafios do ensino remoto, como a falta de acesso a materiais e materiais artísticos tradicionais. Além disso, a pesquisa também contempla reflexões sobre a aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nesse contexto.

Palavras-Chave: Pandemia; Ensino; BNCC.

ABSTRACT

Teaching art in remote contexts presents a number of challenges for educators, especially in elementary school. These challenges include the implementation of the BNCC guidelines, the development of teaching materials and the difficulties of remote teaching. In this context, arts educators must find new ways to adapt their teaching strategies to meet the needs of their students and ensure that they receive a quality arts education. One approach to adapting the BNCC guidelines to remote teaching is to incorporate technology to enhance arts teaching in remote contexts. Digital tools and resources can help educators engage students in creative activities, provide collaborative learning opportunities and promote critical thinking and problem-solving skills. By integrating technology into their teaching practices, arts educators can create a more dynamic and interactive learning environment that promotes student engagement and creativity. In addition, the incorporation of digital tools and resources can help educators overcome some of the challenges of remote teaching, such as the lack of access to traditional art materials and supplies. In addition, the research also includes reflections on the application of the National Common Core Curriculum (BNCC) in this context.

Keywords: Pandemic; Teaching; BNCC.

INTRODUÇÃO

O artigo reflete sobre o Ensino de Artes Visuais em contexto remoto e pandêmico, a partir da incidência de instabilidades, transformações e desafios no trabalho docente, no qual o espaço escolar é deslocado para os espaços das casas de alunos e professores. Observa-se a importância dos laços de confiança na relação família-escola e dos professores como personagens indispensáveis neste contexto desafiador, onde as artes junto às práticas educativas sugerem formas de [re]conhecimento e transformação social em meio à cibercultura.

O presente artigo intitulado como “O Ensino da Arte e a BNCC no contexto remoto no ensino fundamental II; traz uma análise do ensino de Artes na visão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a pesquisa também contempla reflexões sobre a aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nesse contexto remoto.

Novas formas de vivenciar o uso das tecnologias produziram consideráveis modificações nas formas de ensinar e aprender, obrigando professores e alunos a utilizarem em suas aulas diferentes mídias, a maioria criada com fins comerciais, e que necessitam serem repensadas para suas demandas pedagógicas específicas.

A utilização das TIC ocorre por iniciativas próprias de alunos e professores, além de outras exigências externas (institucionais, governamentais); o fato é que as tecnologias (em especial, digitais) se transformaram em materiais didáticos e/ou pedagógicos usuais e constantes nos ambientes escolares. A partir desse cenário pandêmico, o presente trabalho teve como objetivo

investigar como ocorreu o ensino de Arte durante o período remoto das atividades escolares em virtude da Covid-19, mediado ou não pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Além disso, a pesquisa também se preocupou em compreender a consonância do ensino de Arte nesse período com as habilidades constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O presente trabalho, terá como metodologia a revisão bibliográfica, realizada por meio de leituras de livros, artigos em sites acadêmicos e tem como objetivo demonstrar a importância do ensino de artes na visão da BNCC no contexto remoto para o Ensino Fundamental II.

O presente artigo tem como público-alvo os estudantes de Ensino Fundamental. Justifica-se tal importância mediante ao que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aborda e tem por objetivo nortear os currículos escolares e o protagonismo dos estudantes durante o contexto remoto na pandemia. Dessa forma, o presente artigo se propõe a analisar e fundamentar o desenvolvimento das artes no contexto remoto e as dificuldades que os professores enfrentaram para ministrar suas aulas de artes a distância.

O presente tema tem sua importância justificada mediante a arte ser de grande importância e na compreensão em descrever o ensino do componente de Arte durante o período denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE), em virtude da pandemia causada pela Covid-19 que impôs a necessidade de isolamento e distanciamento social. Justifica-se assim, a relevância da presente investigação, pois trata-se de um tema emergente e atual.

Nesse sentido, o artigo visa analisar o texto da BNCC (Edição Final), com foco nas Diretrizes do Ensino de Arte para o Ensino Fundamental II. A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, de forma que caracterizam a singularidade da experiência artística, importante para o ensino-aprendizagem do aluno.

O ENSINO DA ARTE E A BNCC

Por muitos anos, o ensino da arte era exposto e trabalhado por meio de atividades pouco criativas e em meio a tarefas repetitivas e desvalorizadas no currículo escolar. Nas últimas décadas, isso se modificou e a arte vem sendo mais valorizada e pode beneficiar a formação de crianças e jovens, dando a oportunidade de expressar suas percepções de mundo que estão sendo construídas durante a educação básica.

Desde a infância tanto as crianças como nós professores e pais, interagimos com as manifestações culturais de nosso meio. Aprendemos a demonstrar nosso prazer e desprazer, gosto e rejeição, por imagens, sons, ruídos, músicas, falas, movimentos, histórias, jogos e informações, com os quais interagimos e nos comunicamos na vida cotidiana (por meio de conversa, livro ilustrado, vídeo, rádio, televisão, cinema, Internet, revista, feira, exposição, cartaz, vitrine, rua, etc.) (FERRAZ E FUSARI, 2018, p. 21).

Como descrito pelas autoras, todos nós interagimos com as manifestações culturais de nosso meio onde aprendemos a demonstrar tudo aquilo que nos dá prazer ao nosso redor e podemos interagir com a vida cotidiana, o gosto pelas imagens, pelos objetos, sons, falas, movimentos, histórias, jogos e informações, com o qual convivemos o tempo todo. Com isso, podemos salientar que a arte na educação escolar é importante, pois desperta a capacidade de criação e ajuda a exteriorizar os sentimentos.

Quando se pratica o ensino e a aprendizagem da arte na escola, surgem também questões que se referem ao seu processo educacional. Todas as condições necessárias são oferecidas para que se entenda a história da humanidade através das imagens, por isso, ela deve ser uma das disciplinas necessárias que compõem o currículo da Educação. Nesse contato do aluno com a arte, é preciso ter como mediador um professor sensível e capacitado para que o aluno possa fazer uma leitura de mundo em situações que possam ampliar seu conhecimento culturalmente.

O docente deve se assumir e posicionar sobre os modos de como encaminhar os trabalhos em consonância com os objetivos do processo educativo que atenda às necessidades da cultura artística no mundo contemporâneo.

A escola, como espaço-tempo de ensino e aprendizagem sistemático e intencional, é um dos locais onde os alunos têm a oportunidade de estabelecer vínculos entre os conhecimentos construídos e os sociais e culturais. Por isso, é também o lugar e o momento em que se pode verificar e estudar os modos de produção e difusão da arte na própria comunidade, região, país, ou na sociedade em geral. Deste modo, o aprendizado da arte vai incidir sobre a elaboração de formas de expressão e comunicação artística (pelos alunos e por artistas) e o domínio de noções sobre a arte derivativa da cultura universal (FERRAZ E FUSARI, 2018, p. 21).

A aprendizagem da Arte é obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; no entanto, essa obrigatoriedade não é suficiente para garantir a existência da Arte no currículo escolar. O professor deve se capacitar para o desenvolvimento e a compreensão do ensino dessa disciplina, como também, de outras modalidades artísticas.

O professor responsável pelas aulas de Arte nesse momento de ensino remoto emergencial, com aulas por meio das tecnologias digitais, deverá atrair a vontade pela busca e pela pesquisa, despertando a curiosidade para que os alunos conheçam novos elementos artísticos, para poder criar, questionar e trazer dúvidas. Além de suas aulas, o professor tem a função nos programas educacionais de mostrar nesse ambiente, que a arte tem um sentido, tem uma linguagem própria e uma contextualização histórica que faz parte de nossa vida.

Esse docente, assim como, o de outras linguagens e outras disciplinas, tem um papel muito importante enquanto motivador de seus alunos, e toda essa relação depende muito da ligação com o grau de mediação desenvolvida, nos aspectos cognitivos e afetivos estabelecidos entre educador-aluno e aluno-aluno, num clima de curiosidade e interesse.

O aluno do Ensino Fundamental tem a oportunidade de ter aprendizagem da arte em diversas modalidades. As atividades deverão ser relacionadas com os devidos conteúdos e com a utilização

de materiais diversos, fazendo conhecer as técnicas e as formas. Deverão ser relacionadas com os momentos históricos dentro e fora da escola, mobilizando a expressão e a comunicação pessoal, ampliando a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como o exterior. Há um desenvolvimento da cultura no ensino da arte, conhecendo e apreciando as produções artísticas. O PCN contribui no envolvimento ao meio social através do conhecimento da arte dentro de outras culturas.

O educador precisa desempenhar um bom trabalho para motivar os alunos, incentivando na apreciação e na criação de seus trabalhos artísticos. As universidades que formam os professores deverão investir em projetos de pesquisa e formação continuada, incentivando a arte como elemento fundamental no desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários às diversas áreas de estudo, enfatizando seu valor próprio à formação humana, sua interação com o meio sociocultural e a construção da cidadania, já que assim como a ciência, a arte cultiva as experiências e as representações na imaginação do ser humano de várias culturas e ela vem se renovando através dos tempos conforme o percurso de sua história. (BRASIL, 1998).

A ARTE E O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Antes da pandemia as aulas de Arte eram realizadas com atividades práticas em sala de aula. Com o período de isolamento social, todos precisaram se adaptar à modalidade do ensino remoto com o uso das tecnologias digitais, com exceção de alunos que utilizaram material impresso fornecido por algumas escolas por não terem equipamentos em suas casas. Foi um grande desafio para a comunidade escolar, professores e alunos. Alguns professores encontraram alguma dificuldade em trabalhar com as TDIC e tiveram que se adequar com cursos de capacitação. Foi necessário um período de adaptação a essa modalidade e repensar as atividades e o ensino de arte para esta realidade.

Ocorreu uma passagem brusca de um regime presencial de ensino-aprendizagem para uma situação de emergência denominada de Ensino Remoto Emergencial (ERE) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e demais secretarias da educação, para a qual foi exigida a utilização de recursos tecnológicos digitais, além de diversas ferramentas que melhor respondessem a esse fim, sendo um desafio tanto para professores como para os alunos. Houve a necessidade de uma mudança na educação em um curto espaço de tempo durante o qual passaram-se a utilizar recursos digitais e que muitos ainda não dominavam e tiveram que tomar decisões rápidas para não comprometer ainda mais o ensino-aprendizagem dos alunos.

Os professores de Arte procuraram manter o trabalho com atividades adequadas para esse período, mesmo os alunos encontrando alguma dificuldade ao acesso à Internet pela má qualidade e às condições sociais de alguns por não poder adquirir equipamentos para acompanhamento das aulas. Para aqueles sem equipamentos necessários, algumas escolas ofereceram apostilas

impressas que ficaram à disposição dos alunos na escola. Os professores exploraram atividades criativas a serem trabalhadas com conteúdo diversificados e adaptados para os meios digitais e com produções utilizando materiais que os alunos tinham disponíveis em casa.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A BNCC (2017) nos ensina que são os alunos os protagonistas do ensino da Arte com a possibilidade de explorarem múltiplas culturas artísticas, dialogando, assim, com as diferenças e conhecendo outros espaços com possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares com as produções artísticas e culturais. A BNCC:

Propõe que se aproxime das linguagens as seis dimensões de conhecimento ao qual não se pode separar, caracterizam o ponto singular da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. As dimensões são: a criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (BRASIL, 2017, p. 194).

De acordo com a BNCC, o componente curricular Arte está constituído nas seguintes linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Essas linguagens representam a capacidade de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir nas linguagens artísticas, com sua sensibilidade e a maneira de expressar em todo processo de aprendizagem artística (BRASIL, 2017). O objetivo do ensino da Arte é, pois, segundo a BNCC, desenvolver a imaginação e a parte mais sensível do indivíduo através do estímulo sensorial e de sua interação com o meio em que vive.

As competências estabelecidas pela BNCC constituem-se de áreas que contribuem para o aprendizado do aluno. Não só as instituições de ensino precisam estar envolvidas na aplicação das competências, mas devem envolver os gestores de ensino, professores, alunos, famílias, secretarias de educação e toda sociedade, pois o objetivo é transformar a educação para que as escolas possam se envolver com as novas demandas e os problemas da sociedade. A BNCC é um documento que estabelece as aprendizagens essenciais desenvolvidas pelos estudantes ao longo das etapas da Educação Básica e sua proposta é a articulação de seis dimensões do conhecimento ligadas às linguagens artísticas no ensino-aprendizagem. São elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Em referência às Competências Específicas da área de Linguagens dentro da BNCC assegura o direito de aprendizagem aos alunos e seu desenvolvimento no ensino da arte e propõe um senso estético para reconhecer, fruir e respeitar todas as manifestações culturais e artísticas mundiais, nacionais e regionais, inclusive as consideradas patrimônios culturais da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2017).

A BNCC salienta, ainda, a prática artística que possibilita o aluno a compartilhar saberes através de suas produções, exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais,

intervenções e diversas apresentações culturais, reconhecendo a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

No Ensino Fundamental, o componente Arte objetiva desenvolver trabalhos culturais conforme o meio em que o aluno vive, incluindo produções artísticas ao qual está inserida em seu entorno que lhes são contemporâneas, propiciando um entendimento de seus valores e costumes, manifestações estas que contribuem para sua formação integral.

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação. Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas (BRASIL, 2017, p. 197).

É preciso garantir aos alunos o direito de interagir com as manifestações artísticas e culturais conforme a época e contextos, dando ênfase às relações com a comunidade em que vive, explorando elementos de seu cotidiano, relacionando as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, política, histórica, econômica, estética e ética tradicional e contemporânea (BRASIL, 2017).

Conforme a BNCC:

Os estudantes pertencentes ao Ensino Fundamental nos anos finais, encontram desafios no enfrentamento de maior complexidade. Estão em uma transição de idade passando de criança para a adolescência onde estão sofrendo grandes transformações emocionais, psicológicas e principalmente biológicas. (BRASIL, 2017, p. 80).

Nos anos finais do Ensino Fundamental desenvolvem-se conteúdos mais difíceis de assimilar, pois existe um desafio nessa transição da passagem de criança para adolescência na vida escolar. Algumas diferenças foram encontradas no ensino da Arte com as matérias tradicionais trabalhadas, cujo resultado a ser obtido pelo aluno é mais importante do que sua busca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a escola é um dos espaços que propicia a aglomeração, para conter a transmissão da doença e circulação do vírus governantes e gestores propuseram aulas em modo remoto, usando ferramentas digitais ou até materiais apostilados, este último necessário em casos de falta de recursos e acesso à Internet por parte dos alunos.

Nesse sentido, surgiu uma inquietação, que se transformou em problema de pesquisa, averiguar a percepção do ensino da Arte neste cenário remoto, levando em conta que a arte é uma experiência que envolve troca, contato, emoções e sentimentos. A partir desse cenário, começou uma investigação sobre as aulas de Arte de forma remota, a respeito da experiência, dos recursos utilizados e das dificuldades encontradas pelos professores.

A BNCC é um documento que determina as competências e habilidades nas aprendizagens que são essenciais para os alunos desenvolverem durante o período da educação básica. Também determina a unificação dos conteúdos não importando onde o estudante mora ou estuda. Para implementar efetivamente as diretrizes da BNCC para o ensino artístico no ensino fundamental remoto, os educadores também devem adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de seus alunos. Isto pode envolver a utilização de diferentes métodos de ensino, como a aprendizagem baseada em projetos ou a aprendizagem baseada na investigação, para promover o envolvimento e a criatividade dos alunos.

Além disso, os educadores devem estar conscientes das limitações da aprendizagem remota e trabalhar para criar um ambiente de aprendizagem favorável e inclusivo que promova o sucesso dos alunos. Ao aproveitar a tecnologia e adaptar as suas estratégias de ensino ao contexto remoto, os educadores artísticos podem proporcionar aos alunos uma educação artística de qualidade que promova a criatividade, o pensamento crítico e as competências de resolução de problemas.

Concluindo, a implementação das diretrizes da BNCC para o ensino artístico no ensino fundamental remoto apresenta vários desafios, incluindo recursos limitados e acesso à tecnologia. No entanto, ao adaptar as diretrizes da BNCC ao ensino remoto e incorporar a tecnologia, os educadores podem aprimorar o ensino artístico em contextos remotos. É importante continuar a explorar formas inovadoras de ensinar arte em ambientes remotos para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação completa que inclua as artes. Ao fazer isso, podemos ajudar os alunos a desenvolver a criatividade, o pensamento crítico e as habilidades de resolução de problemas, que são essenciais para o sucesso no século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, E. S. de; FLEITH, D. de S. **Criatividade**, múltiplas perspectivas, 3. ed. Brasília: Editora UNB, 2003.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no Ensino da Arte**, 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**, 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da (Orgs.) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez. 2010.
- BAZIN, G. **História da Arte**, Tradução de Fernando Pernes, Portugal: Martins Fontes, 1976.
- BOSI, A. **Reflexões sobre Arte**, 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 02 agosto. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Ensino Fundamental: anos finais. 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%A7%C3%A3o-curricular-para-mato-grosso>. Acesso em: 02 agosto. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Arte Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf> Acesso em: 02 agosto. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 02 agosto. 2024.

BUORO, A. B. **O Olhar em construção**, uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola, 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

CALABRIA, C. P. B; MARTINS, R. V. **Arte, História e Produção**. São Paulo: FTD, 2009.

CAPELATTO, I. **Arte e Tecnologia**. Guarapuava: UNICENTRO Paraná, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/816>. Acesso em: 02 agosto. 2024.

CHIODI, L. **O que é, de fato, tecnologia?** Uma breve provocação, newsletter da Ensaio, 2020. Disponível em: <https://www.ensaio.cc/post/o-que-e-tecnologia>. Acesso em: 02 agosto. 2024.

COLI, J. **O que é Arte**, 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

COSTA, C. **Questões de Arte:** a natureza do belo, da percepção e do prazer estético, São Paulo: Editora Moderna, 1999.

COSTA, C. S.; MATTOS, F. **Tecnologia na sala de aula em relatos de professores**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUTRA, M. de A.; PAZ, T. S da. **Informática Educativa**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2015. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431962>. Acesso em: 02 agosto. 2024.

ESCOLA, Equipe Brasil. **Arte**, Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/artes/arte.htm>. Acesso em 02 agosto. 2024.

FEIST, H. **Pequena viagem pelo mundo da arte**, 3. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Arte na Educação Escolar**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do Ensino da Arte**, fundamentos e proposições, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FERREIRA, A. **Arte, tecnologia e educação**, as relações com a criatividade. São Paulo: Annablume, 2008.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL PARA PESSOAS TEA



THE IMPORTANCE OF PLAYFULNESS IN COGNITIVE AND EMOTIONAL DEVELOPMENT FOR PEOPLE WITH TEA

NAYARA MOREIRA CAMARGO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ano de conclusão - 2018) - Professora de Educação Infantil da rede pública municipal de Presidente Prudente (2019 - atual).

RESUMO

As instituições de ensino inseridas na sociedade pós-moderna vivenciam uma situação complexa, visto que, necessita mudar práticas tradicionais e burocráticas enraizadas na atuação docente desde o surgimento da educação formal. Para que o ensino se torne significativo, atrativo, inclusivo, democrático e justo, os profissionais da educação devem buscar meios para romper com as barreiras que caracterizam as práticas antiquadas. Nesse sentido, o lúdico, se apresenta como um caminho para essa aprendizagem que compreende o protagonismo estudantil, nesse caso, focando nas crianças autistas. O presente trabalho objetiva de forma geral refletir sobre a importância do lúdico para as crianças autistas. Como objetivos específicos espera-se conceituar o lúdico, dialogar sobre sua importância na formação do cidadão e considerar o papel do professor diante desse cenário. A metodologia escolhida para o desenvolvimento do estudo foi a pesquisa qualitativa e como instrumento para a coleta de dados a revisão de literatura, com a investigação e análise de livros, periódicos e demais materiais disponíveis de forma impressa ou *online*. Conclui-se que há inúmeros caminhos para que o professor desenvolva um ensino de qualidade, todavia, é necessário que as instituições de ensino, como um todo, se comprometam com a mudança das práticas tradicionais, bem como a alteração das formas como compreende a formação do educando, que deve ser visto como um sujeito social, com direitos, deveres, vez e voz.

Palavras-chave: Autismo; Ludicidade; Brincadeira.

ABSTRACT

Educational institutions in post-modern society are experiencing a complex situation, as they need to change traditional and bureaucratic practices that have been ingrained in teaching since the dawn of formal education. For teaching to become meaningful, attractive, inclusive, democratic and fair, education professionals must seek ways to break down the barriers that characterize old-fashioned practices. In this sense, play presents itself as a path to this learning that includes student protagonism, in this case focusing on autistic children. The overall aim of this study is to reflect on the importance of play for autistic children. The specific objectives are to conceptualize play, discuss its importance in the formation of citizens and consider the role of the teacher in this scenario. The methodology chosen for the development of the study was qualitative research and the instrument used for data collection was a literature review, investigating and analyzing books, journals and other materials available in print or online. The conclusion is that there are countless ways for teachers to develop quality teaching, however, it is necessary for educational institutions as a whole to commit to changing traditional practices, as well as altering the ways in which they understand the formation of the student, who must be seen as a social subject, with rights, duties, a voice.

Keywords: Autism; Playfulness; Play.

INTRODUÇÃO

O lúdico é uma ferramenta de auxílio a qualquer processo de ensino e aprendizagem, se tornando essencial enquanto instrumento pedagógico no contexto escolar. A capacidade de aprender e evoluir é uma característica que diferencia o ser humano dos demais animais. Durante toda a vida, o ser humano aprende, se adapta e se adequa conforme o contexto e a época ao qual está inserido.

Durante esse processo, elementos que envolvem o conhecimento, a investigação e a curiosidade são essenciais na construção de uma personalidade, crítica e participativa. Na infância, a ludicidade está presente com mais frequência, todavia, permanece enquanto característica do ser humano durante os momentos de interação social, lazer, aprendizado, por toda a sua vida.

Diante dessas considerações, surgiu o interesse em investigar a importância da ludicidade para o desenvolvimento cognitivo e social dos educandos autistas. Dessa forma, surgiu o problema de pesquisa: Como as práticas lúdicas pedagógicas auxiliam no desenvolvimento do ensino aprendizagem para crianças autistas?

Defende-se que todo adulto possui em seu interior uma criança interna, que nunca se satisfaz e essa é essencial no desenvolvimento do ser humano. Ao viver com ludicidade, os sujeitos vivenciam uma experiência plena, pois esta favorece uma qualidade de vida, reduzindo o estresse e o nervosismo.

O presente trabalho objetiva de forma geral refletir sobre a importância do lúdico para crianças autistas. Como objetivos específicos espera-se conceituar o lúdico, dialogar sobre sua importância na formação do cidadão e considerar o papel do professor diante desse cenário.

A pesquisa em questão foi desenvolvida segundo a abordagem qualitativa, com base na revisão bibliográfica, que se adequa ao tipo bibliográficas com a finalidade de mapear/discutir certa produção acadêmica de certo período e sobre um tema. Essa modalidade de pesquisa possibilita efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área.

É, portanto, uma pesquisa de caráter bibliográfico aquela que tem como característica mapear/discutir a produção acadêmica de um campo do conhecimento, visando apontar aspectos e dimensões que vêm sendo destacados/ privilegiados em determinado contexto temporal e geográfico, e formas e condições em que se têm sido produzido esse conhecimento (dissertações/teses/artigos de periódicos/comunicações em anais de congressos-seminários, etc.).

A pesquisa bibliográfica compõe, portanto, o estado da arte, e tem sido utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado, tornando difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL PARA PESSOAS TEA

A ludicidade faz parte da vida do ser humano e de sua história, se adaptando de acordo com as necessidades impostas para a época, mas fato é que, tal elemento é indispensável ao desenvolvimento integral, considerando que, auxilia no desenvolvimento de características como a criatividade, capacidade de resolução de problemas, no trato com as relações pessoais, conhecimento de si, dentre outros âmbitos, que são essenciais na personalidade do homem do mundo pós-moderno.

Assim, a ludicidade se torna uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento de tais capacidades, propiciando o autoconhecimento, a compreensão dos ganhos e das perdas, na resolução de conflitos pessoais, dentre outros. Teixeira (1995) compreende que a atividade lúdica possibilita a compreensão de mundo, das emoções e do domínio próprio, além de envolver e mobilizar esquemas mentais, dimensões afetivas, motoras e cognitivas da construção da personalidade.

A ludicidade promove a formação do ser humano nos aspectos afetivos, cognitivos e sociais, de forma ampla e integrada. Assim, é possível dizer que a dimensão afetiva se relaciona com as emoções e sentimentos, e por meio do brincar a criança e o adolescente se envolve com tais âmbitos, trabalhando com os conflitos externos e internos de forma prazerosa.

Já a dimensão cognitiva integra a capacidade de aprender, englobando as estruturas cerebrais, além da memória, raciocínio lógico e percepção, elementos possíveis de serem trabalhados por meio do brincar e do lúdico.

A dimensão física envolve a consciência do corpo, destreza, equilíbrio e o conhecimento de si. O desenvolvimento motor falho ou com deficiências pode comprometer algumas habilidades da criança, além de gerar dificuldades na aprendizagem. As atividades lúdicas auxiliam o sujeito a organizar seus esquemas corporais, propiciando experiências essenciais para o seu desenvolvimento.

Por fim, a dimensão social, envolve a cidadania, o convívio em sociedade, a interação com o outro, a construção de regras e normas, além de trabalhar com o senso de cidadania, ética e moral. Tais aspectos também são trabalhados na brincadeira, de forma lúdica.

A brincadeira é, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e meios que favoreçam, a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância. (BRASIL, 2012, apresentação).

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-se em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998, p. 27).

A brincadeira tem uma função social, pois promove a formação de um cidadão que sabe interagir com o outro democraticamente, que sabe lidar com o inusitado, que saiba resolver conflitos.

Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que coloquem a brincadeira como parte central do processo de desenvolvimento da criança e da aula. Dessa forma, as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem considerar a criança como centro do planejamento escolar, como sujeito histórico e de direitos, nas interações, relações e práticas cotidianas.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998).

A presença da ludicidade na história da humanidade para Carmo *et al.* (2017), é constante, desde que existimos somos seres lúdicos. Para a autora, a ludicidade faz parte da história do ser humano, sendo constituinte de sua identidade, história e cultura. Os jogos e as brincadeiras fazem parte da história do homem desde seus primórdios. A ludicidade envolve atividades livres com as quais a criança tem a possibilidade de escolher o que ela quer fazer, é a forma da criança de aprender e se desenvolver, de se apropriar da cultura que a cerca de forma prazerosa, para que desperte o seu interesse.

Dessa forma, as atividades lúdicas não devem ser impostas, pois, se assim forem, perdem sua principal característica, a liberdade de escolha, e o propósito de uma atividade baseada em seu interesse.

Carmo *et al.* (2017) ressalta que a ludicidade não se restringe apenas aos jogos e as brincadeiras, mas envolve toda atividade livre que proporcione momentos de prazer acompanhado de aprendizagem, para que a criança tenha a oportunidade de socializar com seus pares, visto que, as atividades lúdicas mexem tanto com o físico quanto com o emocional da criança. Da Silva (2018), ressalta que brincadeiras e jogos são indissociáveis da ludicidade.

O lúdico faz parte da atividade humana e atualmente do cotidiano escolar; caracteriza-se por ser espontâneo, ativo e satisfatório (DA SILVA, 2018). O lúdico ocorre a partir do brinquedo, das brincadeiras e dos jogos, pois é o momento em que a criança entra no mundo da imaginação.

Assim, a palavra lúdico há algum tempo atrás se limitava ao jogo, contudo, evoluiu levando em consideração as pesquisas em psicomotricidade, de modo que deixou de ser considerado apenas o sentido de jogo. Na extensão lúdica, a aprendizagem dá-se por meio do exercício de jogos, brinquedos e brincadeiras tendendo promover o desenvolvimento integral do educando.

A atividade lúdica tem o objetivo de produzir prazer, diversão e ao mesmo tempo em que se pratica esta atividade percebe-se que ela vem acompanhada de inúmeras brincadeiras para enriquecer os conhecimentos de forma prazerosa.

O professor, como mediador do conhecimento e responsável pelo ensino dos alunos, deve procurar formas significativas para contribuir na formação de seus alunos, ao refletir em sua prática pedagógica e ao trabalhar a atividade lúdica de forma que o aluno aprenda brincado.

Assim, por meio das brincadeiras a criança e o adolescente podem expressar seus sentimentos, dúvidas, alegrias, descobrir as regras do jogo, as emoções, sentimentos e novos conhecimentos; e principalmente o contato com outras pessoas, faz com que ela possa viver melhor socialmente.

Contudo, o lúdico, não deve perder de vista o referencial da cultura que cerca o educando, visto que, a cultura retrata a história de um povo e nesse sentido, o jogo promove um elo entre a historicidade dos antepassados da humanidade que deixaram um legado de modalidades lúdicas que servem como entretenimento e lazer.

Por meio da ludicidade, o professor pode promover a aprendizagem da criança de uma forma prazerosa, eficiente, e significativa haja vista que por intermédio de jogos e brincadeiras as habilidades e o desenvolvimento global são alcançados (OLIVEIRA, 2012).

A ludicidade torna a aula mais prazerosa e mais agradável, despertando o interesse por parte do educando em buscar conhecer mais e mais se utilizando de brincadeiras, brinquedos e jogos. Dessa forma, a ludicidade pode ser usada como instrumento da aprendizagem, tornando o processo mais atrativo (OLIVEIRA, 2012).

Ao trabalhar com crianças público-alvo da educação especial, o professor deve reconhecer que a inclusão se torna uma necessidade inerente à sua atuação. No caso dos autistas, é necessária

uma formação específica, com domínio das situações que desencadeiam as crises, e de possibilidades didáticas para lidar com os desafios e possibilidades diante do espectro (CIASCA, 2004).

Com base na ampliação dos estudos, atualmente pode-se conceituar que “[...] o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental” (SCHMIDT, 2013, p. 13). Observado que tais dimensões são inseparáveis.

Zanon, *et. al* (2014, p. 25) também ressaltam que

[...] as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo.

Compreende-se que os autistas possuem certos distúrbios e déficits, relacionados à comunicação, interação social ou alterações comportamentais, de acordo com o nível do diagnóstico.

Ressaltamos que apesar de haver certos parâmetros para o diagnóstico do TEA é preciso compreender que cada criança é única e precisa de cuidados especiais, voltados às suas especificidades. Por isso, não é possível generalizar somente um tratamento para tal transtorno.

Acreditamos que houve também um avanço na nomenclatura TEA, pois, por muito tempo crianças e adultos, autistas ou com necessidades especiais, eram descriminalizados e excluídos, tratados como se não tivessem capacidade mental, social ou psicológica. Assim, por meio dos estudos na área da sociologia da infância, da psicologia, psicopedagogia, educação, medicina, dentre outras, foi sendo possível compreender como a aprendizagem dessas crianças ocorre, como é o seu processo de interação social, como desenvolvem seu potencial afetivo, motor e cognitivo.

Novas metodologias passaram a ser utilizadas, especialidades foram criadas, a formação docente sobre a área foi ampliada e essas crianças passaram a ser incluídas nas salas de aula.

Retomando a nomenclatura TEA, defendemos sua utilização, pois ela envolve os diversos níveis do transtorno, que podem ser definidos por leve, moderado e severo.

Dessa forma, os sujeitos com autismo não podem ser considerados como homogêneos, é necessário observar as especificidades de cada um, considerando os níveis acima apresentados.

Atualmente não é raro vermos crianças autistas nas instituições escolares, visto que, seu acesso e permanência são assegurados pela legislação. Assim, o professor, seja o regular da sala ou o docente especialista que atuará no atendimento educacional especializado e na sala de recursos, deve ter o domínio teórico, metodológico e prático, para lidar com crianças TEA e com suas características.

É necessário se atentar que o déficit na comunicação poderá acarretar problemas de interação com outros sujeitos, além ser possível o atraso oral e na linguagem. O déficit na interação social poderá causar desafios na inclusão e na socialização com as demais crianças, na falta de reciprocidade na compreensão de regras e normas de convivência. Dessa forma, orienta-se que a rotina da criança autista seja organizada de uma forma clara e precisa, na qual, esse sujeito sinta a segurança de saber onde está e com quais sujeitos.

São perceptíveis as manifestações dos déficits do autismo no cotidiano da criança. O déficit na comunicação/linguagem pode ser encontrado com a ausência ou atraso do desenvolvimento da linguagem oral. Já o déficit na interação social é recorrente ao autismo, tendo em vista a falta de reciprocidade, a dificuldade na socialização e o comprometimento do contato com o próximo. E outro fator perceptível no autista é o déficit comportamental, onde se encaixa a necessidade do autista em estabelecer uma rotina, além dos movimentos repetitivos e as estereotípias, presentes na maioria dos casos (SANTOS; VIEIRA, 2017, p. 121).

Compreende-se, dessa forma, a importância de o professor ter uma formação adequada, seja a inicial quanto à continuada, para saber lidar com os desafios de sua prática cotidiana. Esse profissional também deve ter o domínio e o conhecimento das legislações que asseguram os direitos desses sujeitos.

Pode-se dizer, portanto, que, o professor deve saber lidar com as exigências excessivas sobre as possibilidades do educando, reconhecendo seus limites; esse profissional deve estar disposto a alterar sua rotina, de modo a deixar o aluno confortável; deve-se evitar barulhos, que produzem desconforto auditivo; o excesso de estímulos deve ser compreendido como um fator estressante; os rituais do aluno devem ser respeitados; deve-se promover um espaço de segurança, evitando ações sem planejamento, além de brigas e discussões (CAPELLINI, 2015).

Cabe aos docentes ainda estar sempre alerta a atrasos na fala de seus educandos, ou perca da linguagem, considerando que por volta dos 18 meses as crianças já devem se expressar com palavras simples. Devem observar o contato do olhar da criança, quando deseja algo, e não se expressa oralmente, apenas pelo olhar, ou regride na fala, iniciando a comunicação, mas depois estagnando, ou regredindo. Isso ocorre devido a aspectos neurais, responsáveis pela comunicação ou interação social que não estão se desenvolvendo de maneira apropriada (MENDES, 2010).

Professores ainda devem avaliar o histórico genético das crianças, de modo a compreender efetivamente os reais motivos da origem do espectro. Outro elemento a ser investigado são os fatores externos, como a falta de oxigenação no cérebro no momento do parto, infecções virais, uso inadequado de medicamentos no período da gestação ou pós-natal, intoxicação por materiais pesados, desnutrição, traumas na gestação da mãe, e assim por diante.

O docente deve ainda reconhecer que os principais sinais e sintomas do TEA envolvem as dificuldades e o comprometimento das habilidades sociais e o comportamento repetitivo e da comunicação, atrasos nas etapas de desenvolvimento e irregularidades nas interações sociais, atenção e comunicação, além de rigidez cognitiva e hiperatividade, em alguns casos; bem como

prejuízos qualitativos na comunicação e atrasos e anormalidades na linguagem e fala. Alguns indivíduos apresentam estereotípias motoras, distúrbios comportamentais, sensibilidades e estímulos sensoriais (SMITH, 2008).

O professor deve compreender que as crianças autistas apresentam uma aprendizagem específica, que muitas vezes podem apresentar coros sem motivo aparente, dificuldade em reconhecer situações de perigo, estereotípias em movimentos repetitivos, dificuldades na fala e em manter a conversação, dificuldades em fazer amizades, sensibilidade motora e em entender o que ouve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que a ludicidade promove a formação do ser humano nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, de forma ampla e integrada. Na dimensão afetiva, envolve as emoções e os sentimentos. Por meio do brincar desenvolve sentimentos como alegria, ansiedade, dor, medo etc. O sujeito pode usar a ludicidade para se divertir, aliviar o estresse e trabalhar as frustrações.

A dimensão cognitiva se relaciona a capacidade de aprender, atrelada com as estruturas cerebrais, além da memória, raciocínio lógico e percepção. O brincar favorece o estímulo de tais aspectos. A dimensão física engloba a consciência do corpo e destreza do equilíbrio, conhecimento de si. O desenvolvimento motor falho, ou com deficiências, pode comprometer algumas habilidades do sujeito, além de gerar dificuldades de aprendizagem.

As atividades lúdicas auxiliam o sujeito a organizar seus esquemas corporais, propiciando experiências essenciais para o seu desenvolvimento. A dimensão social se relaciona com a cidadania, o convívio em sociedade, a interação com o outro, a construção de regras e normas sociais de ética e moral.

Considerando as crianças autistas, o AEE e sua importância na formação do educando, é essencial que o professor trabalhe por meio da ludicidade, pois esta oferece a possibilidade de englobar os aspectos formativos do aluno em sua totalidade. Mesmo que o aluno se encontre no Ensino Médio, é essencial que ele vivencie momentos de brincadeira e diversão.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Elisa Ferreira Silva; PENTEADO, Máira Menezes. **Ludicidade como Instrumento Pedagógico**. Pinheiral: Instituto Federal do Rio de Janeiro/ Rede e-Tec Brasil, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB, Nº 9394/1996.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**.

CARMO, Carliani Portela do *et al.* A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO. In: XIII EDUCERE: Congresso Nacional de Educação. IV Seminário

Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE, VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), 2017, Curitiba. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: **APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO...** [S.l.: s.n.], 2017. p. 12901-12912. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23662_12144.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.

DA SILVA, Ana Maria. **A ludicidade construindo a aprendizagem de crianças na educação infantil.** Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-ludicidade-construindo-a-aprendizagem-de-criancas-na-educacao-infantil/50878>>. Acesso em: 19 ago. 2024.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e atividades lúdicas:** uma abordagem a partir da experiência interna. São Paulo: Cortez, 2000.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

OLIVEIRA, Anelize Moreira De. **Ludicidade na educação infantil:** a importância na educação de crianças de 4 e 5 anos. 2012. 42 f. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ANELIZE%20MOREIRA%20DE%20OLIVEIRA.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SCHMIDT, C. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, C (org) **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

VIOÊNCIA ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

SCHOOL VIOLENCE AND THE TEACHING-LEARNING PROCESS



NOEMIA ALVES DE SOUSA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia (2012).

RESUMO

Este artigo apresenta uma contribuição teórica aos estudos sobre violência, indisciplina e o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Inicialmente discute o próprio conceito de indisciplina escolar, considerando suas principais formas de expressão, explorando, a seguir, algumas das suas causas e características atuais. Neste artigo argumenta-se que os problemas de indisciplina e violência solicitam uma profunda revisão em nossas visões e práticas pedagógicas, uma mudança de paradigma em termos gestão educacional, pois colocam em questão o próprio projeto educacional afetar não somente as iniciativas e práticas dos professores, mas as finalidades mais amplas do ato educacional. Ao final, apresenta algumas considerações sobre encaminhamentos preventivos em nível de escola, enfatizando a necessidade de uma postura compartilhada em relação à indisciplina, na forma de uma política definida, de bases democráticas.

Palavras-chave: Educação; Indisciplina; Violência; Medidas Preventivas.

ABSTRACT

This article presents a theoretical contribution to studies on violence, indiscipline and the teaching-learning process in schools. Initially, it discusses the very concept of school indiscipline, considering its main forms of expression, and then explores some of its causes and current characteristics. The article argues that the problems of indiscipline and violence call for a profound revision of our pedagogical visions and practices, a paradigm shift in terms of educational management, as they call

into question the educational project itself, affecting not only the initiatives and practices of teachers, but the broader aims of the educational act. Finally, it presents some considerations on preventive measures at school level, emphasizing the need for a shared attitude towards indiscipline, in the form of a defined, democratically-based policy.

Keywords: Education; Indiscipline; Violence; Preventive measures.

INTRODUÇÃO

A importância e atualidade dos temas da indisciplina e da violência na escola são por demais conhecidas, quer pela vivência que deles têm muitos alunos, professores, encarregados de educação, auxiliares educativos, etc., quer pelo destaque que desses mesmos problemas vêm fazendo os meios de comunicação social.

Nas últimas décadas os problemas de indisciplina e violência nas escolas se tornaram um dos principais desafios a preocupar educadores em diversos países, nos hemisférios norte e sul (FURLAN, 1998; GORDON, 1999; ESTRELA, 2002; DEBARBIEUX, 2007). Tais problemas vêm afetando o contexto escolar em diversos aspectos, tais como as relações interpessoais em sala de aula, e constituem um cenário atravessado por diversas questões a serem investigadas.

Neste trabalho argumentamos que indisciplina e violência representam problemas a serem pensados sob a perspectiva ampla dos processos de gestão escolar. São forças que colocam em questão o próprio projeto pedagógico da escola, na medida em conseguem afetar não somente as iniciativas e práticas dos professores, mas as finalidades mais amplas que se deseja atingir naquele espaço, em termos de aprendizagem, socialização, acesso à cultura e formação para a cidadania.

Alguns teóricos têm afirmado que indisciplina e violência afetam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o desdobramento do currículo, e podem transtornar nossas melhores visões e práticas educacionais (ARUM, 2005; XAVIER, 2002; AMADO, 2001; D'ANTOLA, 1989). Tais problemas, portanto, representam forças que atuam em diversas instâncias do trabalho e projeto educacional das escolas.

O problema, de um ponto de vista social, remete-nos para muitas outras problemáticas, de que aqui apenas invocamos as de uma necessária e urgente educação para a Cidadania e para a Paz. Neste sentido, julgo que o problema nos encaminha para a necessidade de reforçar o ideário democrático, valorizando e criando condições para a formação, nas novas gerações, do sentido da autonomia, da capacidade crítica, do reconhecimento de direitos e de deveres, da responsabilidade, da solidariedade e da esperança.

Se ao ponto de vista social acrescentarmos a dimensão pedagógica do problema (a dimensão que respeita, essencialmente, à relação entre professores e alunos na sala de aula e na escola),

deparar-nos com a necessidade de invocar, entre outros aspectos, a problemática da formação de docentes, a sua capacitação para a eficaz gestão (ao nível da turma e da escola) das condições adequadas às tarefas de ensino e aprendizagem (incluindo aí, a capacidade para gerir as relações no interior do grupo-turma). Enfim, esta problemática coloca-nos, inevitavelmente, na senda de um processo de escolarização que assente nos quatro pilares que o Relatório Delors (2000) tão bem define: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver em conjunto” e “aprender a ser”. Conscientes de tudo isso, os objetivos deste artigo são, contudo, muito modestos: oferecer um contributo para o esclarecimento dos conceitos de indisciplina e de violência na escola, e sublinhar a importância dos fatores pedagógicos, quer enquanto responsáveis pela criação de situações, no interior da aula e da escola, que estimulam aqueles comportamentos, quer enquanto parte integrante de uma resposta estratégica que aponte no sentido da prevenção e da remediação.

Este texto está organizado da seguinte forma. Inicialmente refletimos sobre um conjunto de questões sobre indisciplina e violência nas escolas. Em seguida argumentamos quanto à necessidade de uma mudança de paradigma na gestão educacional. Na última parte apresentamos um conjunto de considerações finais, destacando algumas análises desdobradas neste artigo.

INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA

Entender a questão da violência na perspectiva sociológica significa afirmar que enquanto processo social ela é permanente, ela é um processo que se constitui a partir das contradições sociais. Neste aspecto, explica-se a violência pelo movimento da sociedade no seu desenvolvimento histórico e nas suas contradições sociais, assim pode-se afirmar que a realidade social se constitui como a origem da violência e seus desdobramentos.

A violência contra o ser humano faz parte de uma trama antiga e complexa: antiga, porque data de séculos as várias formas de violência perpetradas pelo homem e no próprio homem; complexa por tratar-se de um fenómeno intrincado, multifacetado. (OLIVEIRA; MARTINS, 2007, p.90).

Privilegia-se a questão histórica no sentido de que a violência é essencialmente um processo no qual a humanidade construiu formas e mecanismos de enfrentá-la, ou na pior das hipóteses de conviver com ela. Não se pode negar que a violência tem como uma característica histórica a permanência em várias formas de sociedade. Há que se considerar também que a violência surge com o advento da capacidade dos indivíduos conviverem em comunidade, da vida social e gregária.

Ao contrário do que pensam os autores que defendem a ideia do **individualismo metodológico**, é de todo modo certo que o indivíduo tal como o conhecemos é fruto de um longo processo histórico e da modernidade, por meio dos processos de desencaixe que o mercado e o estado moderno provocaram, desenraizando as pessoas e fazendo-as independentes de seus contextos particulares, com que os indivíduos assumem a feição de seres abstratos e intercambiáveis. Além disso, os indivíduos somente se individualizam de modo específico mediante sua *socialização* – isto é, a aprendizagem de padrões cognitivos, expressivos, morais e afetivos – dentro de uma determinada cultura. (DOMINGUES, 2005, p. 27).

É nas contradições sociais dentro da comunidade que a violência ganha forma destaque no espaço social, tem-se a forma da violência urbana como principal aspecto a ser analisado. A violência urbana então merece atenção especial, trata-se da forma mais emblemática de violência, pela sua brutalidade e pela sua complexidade. “A violência se caracteriza quando os atores sociais nela envolvidos assim a qualificam, ratificando assim um consenso social a respeito. Deve, portanto, ser compreendida como fruto de um determinado tempo” (GASPARIN, LOPES, 2003, p.297).

O caráter científico-filosófico da violência requer refletir a própria sociedade capitalista, trata-se de compreender a dimensão sociológica da violência. “A compreensão das relações entre a escola e as práticas da violência passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola” (SANTOS, 2001, p.107). Afirma o autor que, mesmo no interior da escola e nas práticas docentes e discentes, a questão da violência apresenta-se a partir de uma complexidade que lhe é inerente.

A violência não é somente gerada e/ou reproduzida fortuitamente no interior da escola, ela decorre das práticas sociais que são constituídas na sociedade como um todo.

Trata-se então de um caráter sociológico para o entendimento desse processo, ou seja, a escola é apenas uma pequena parte de um amplo e complexo contexto social.

É nas relações sociais que se pode considerar a origem da violência, é a partir destas relações reproduzidas no interior da escola que esse processo se constitui como determinante. Tomando ainda a escola como espaço social e de contradições, a violência se caracteriza como uma forma de recusa do próprio espaço escolar, isso evidencia também uma certa resistência em compreender a escola como um espaço para a superação destas contradições. É mais do que necessário conhecer e debater as relações sociais na sociedade numa perspectiva do conhecimento escolar e da prática docente.

Há que se constituir uma relação pedagógica (relação ensino/aprendizagem) entre o processo de violência escolar e o processo do conhecimento. Não se deve abrir mão ou se afastar desta relação. A abordagem sociológica do processo da violência escolar torna-se então necessária. A materialização desta relação concretiza-se a partir do ato da pesquisa. A pesquisa é a prática metodológica para se construir o conhecimento específico sobre o processo da violência escolar. Deve-se estabelecer uma relação com um saber que é elaborado e construído epistemologicamente, pois requer um método e uma ciência para a sistematização do conhecimento.

Eleger a Sociologia como uma ciência que possui condições metodológicas objetivas (leis e pressupostos teórico-científicos) para compreender e explicar o processo da violência escolar passa a ser então um recurso concreto para construir um conhecimento sobre a violência escolar. A categoria das contradições sociais pode ser tomada como referência imprescindível para se analisar e estudar o processo da violência social.

Compreender este processo é parte da tarefa que a escola deve desenvolver a partir do campo científico, ou seja, a partir da prática docente e discente.

Cabe desenvolver e fortalecer a relação do professor com o campo do conhecimento, fortalecer a compreensão de que a violência na escola é também ao mesmo tempo uma relação social que está intrínseca à prática pedagógica.

Devemos sempre estar conscientes ao analisar o fenômeno da violência na escola, de que estamos em face de uma relação professor/aluno, na qual este está desfavorecido em uma relação de poder, pois a violência, ao contrário do senso comum que criminaliza o infante, produz vítimas justamente entre as crianças e os adolescentes. (SANTOS, 2001, p.107).

O autor acima considera que a violência na escola deve ser considerada também a partir da própria instituição escolar, isto é, tanto a sociedade quanto a escola produzem violência. As crianças e adolescentes colocam-se como as principais vítimas desse processo.

As relações sociais na escola requerem um trabalho permanente de estudo e de centralidade para o processo de construção do conhecimento, a meu ver um passo fundamental para superar as contradições sociais da violência no âmbito escolar.

Há vários desafios no horizonte das escolas na atualidade. Alguns são mais recentes e se revelaram, por exemplo, com a implementação da reforma educacional que estamos realizando em nosso país. Outros são mais antigos, persistentes e complexos. Este é o caso dos problemas de indisciplina e violência nas escolas.

As expressões de indisciplina e violência vêm há muito tempo produzindo diversos tipos de mal estar nas escolas. Incidentes de indisciplina e violência têm sido reportados e investigados em diversos países, a ponto de serem considerados uma preocupação mundial (ESTRELA, 2002; ABRAMOVAY e RUA, 2004; DEBARBIEUX, 2007). São fontes antigas de dilemas, mas também capazes de solicitar dos educadores novas visões, teorias e práticas educacionais.

Nas escolas estão presentes diversos sinais de uma crise. Essa crise estaria envolvendo o próprio sentido da escolarização, a autoridade dos professores, a relevância do currículo, e a própria ideia de educação. Assim, apesar de décadas de teorização crítica sobre o currículo, por exemplo, nas escolas ainda predominam visões que afirmam práticas curriculares fechadas, centradas em percursos predeterminados de conteúdos, e nem tanto voltadas a experiências de aprendizagem significativa, contextualizada e emancipatória.

Tradicionalmente, o fundamento do trabalho pedagógico, em sala de aula, residia na autoridade intelectual formal dos professores, na sua posição hierárquica, superior, mesmo quando estavam pouco preparados para o magistério. Em complemento, as respostas sobre o que fazer em relação à indisciplina e violência nas escolas estava associado a uma perspectiva de controle e punição.

Na atualidade, ainda persiste, entre muitos educadores, a ideia de disciplina como algo que solicita processos de controle e punição, tendo em vista garantir a manutenção de um determinado estado de ordem. Ainda persiste a noção de que disciplina, por exemplo, é algo construído a partir do fortalecimento unilateral da autoridade dos professores, dos pais e das instituições de ensino, e do endurecimento das consequências dos atos considerados indisciplinados.

Mas tensão causada pela incidência desses problemas nas escolas, tem sido acompanhada, particularmente nas últimas duas décadas, de um conjunto de pesquisas e iniciativas, particularmente em países industrializados, e novas perspectivas teóricas e práticas sociais têm sido produzidas para lidar com tais problemas.

Recentemente, os cenários de indisciplina e violência passaram a ser analisados segundo leituras sociais amplas (ARUM, 2005). Na escola, diversas análises buscam situar aqueles problemas ao contexto complexo das relações entre as diversas forças, atores sociais e aspectos que compõe a escola (AMADO, 2001).

Se indisciplina e violência representam braços de uma crise instalada na escola, precisam ser pensadas no horizonte mais amplo do que entendemos por escola e sua finalidade social. Portanto, se desejamos transformar os quadros de indisciplina e violência nas escolas, será necessário repensar conceitos, modelos e práticas sociais que tem sido exercida.

VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO

A relação entre Educação e Violência não é recente, há registros históricos que indicam uma permanência nesta relação, a diferença fundamental nesta relação está no teor desse processo, ou seja, cada momento histórico possui uma especificidade e uma forma de produzir violência.

Refere-se a uma consideração fundamental, principalmente pelo fato de que a escola não é uma instituição que está preservada desse processo, ou ainda não é uma instituição alheia aos processos sociais.

Estabelecer a relação entre escola e violência torna-se um desafio teórico a ser enfrentado pelo professor (a). Cabe ressaltar que a mídia produz todos os dias informações e fatos sobre a violência. Entretanto, é necessário considerar que a mídia não poder ser tomada como referência para o conhecimento, trata-se de informação. A mídia expõe a violência como um fato a ser divulgado e não estudado.

É necessário pensarmos criticamente sobre a relação mídia e violência, principalmente no contexto da escola, é fundamental que a escola e a prática docente pensem nesta relação principalmente para que se qualifique os níveis de informação e conhecimento. Ainda com relação entre a explicitação entre mídia e violência considera-se que,

Os discursos, a percepção e a prática da violência estão hoje irreversivelmente marcadas por um novo regime de organização e visibilidade: violência pela violência, violência em tempo real, violência universalizada, violência estetizada. A violência, em nosso cotidiano, caracteriza-se progressivamente por assumir um caráter polimorfo, tanto em termos de sua percepção quanto de sua realização. (ROCHA, 1999, p. 89).

A relação da escola com a questão da violência decorre em grande medida da compreensão que se tem da própria natureza da violência. Compreende-se que a violência é um processo de

desorganização do espaço social, e efetivamente na escola e no cotidiano do trabalho docente e discente.

Não existe uma relação direta entre a violência escolar e perda da autoridade docente. Compreende-se que a violência escolar é um processo mais abrangente e que se comunica permanentemente com a realidade social. Assim, a autoridade docente ou a ausência dela não deve ser tomada como causa para justificar a violência escolar.

Neste aspecto é necessário, para que não se cometa o equívoco de considerar a autoridade docente como uma forma eficiente de enfrentamento à violência escolar, analisar a violência escolar como um processo sócio-histórico e que possui uma dimensão muito complexa do ponto de vista dos seus desdobramentos. Deve-se assim conhecer objetivamente a realidade da violência escolar para não cairmos no senso comum.

A relação entre escola e violência escolar é uma realidade concreta, trata-se de um problema mundial, e numerosos são os estudiosos que têm voltado suas pesquisas à discussão e compreensão deste tema (GASPARIN, LOPES, 2003).

Portanto, esta realidade não é estranha, ela ganha proporção ampliada pelo fato de que a escola poderia ser um espaço de construção e humanização do indivíduo e não o contrário.

Historicamente, compreende-se numa perspectiva crítica que a escola é o local de criação, desenvolvimento e consolidação de laços sociais. Retoma-se, o caráter epistemológico de se pensar e compreender o processo de violência escolar. Tem-se como pressuposto que, a partir do momento em que a escola não consegue enfrentar a questão da violência é porque ela não está cumprindo seu papel histórico, qual seja, o de constituir laços de sociabilidade humana (não necessariamente afetiva), mas sociais e políticas. Esta é a relação que se propõe e se defende, ou seja, buscar na educação (escola) o seu caráter ontológico, do ser para a existência civilizatória.

Não significa simplesmente negar a violência como um processo desestabilizador da ordem, mas negá-la porque, antes de tudo, é um processo desumano (natureza) que se constitui a partir das contradições sociais que são históricas. Logo, a violência, antes de ser um ato individual e isolado, decorre de um processo que é social e histórico. Antes da violência ser uma ação autoritária, ela é desumana e ao mesmo tempo desconstrói a identidade humana. Torna-se necessário superar a violência enquanto desejo de destruição, assim busca-se a partir da escola desconstruir esse processo na sua essência fundamental, ou seja, as relações de poder e dominação.

Pensar a violência na escola requer compreender o papel da escola na sociedade contemporânea, ao mesmo tempo que considerar que a violência como um processo social que compromete o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a prática docente e discente. SCHILLING (2004, p.31) considera que

(...) é difícil falar sobre a violência. Podemos nos questionar, sempre, se nossas falas não são fracas, inoperantes, insignificantes. Se, neste cenário de violência tão intensamente apresentada e representada, nossas falas não são inertes, medíocres, banais.

A autora propõe colocar em destaque a compreensão que se tem do processo de violência, ou seja, como é possível pensar o impacto desse processo na escola se não há uma compreensão objetiva desta realidade. Caberia, então, pensar a partir da escola que tipo, ou que forma de violência estamos falando e pensando.

Fundamental ainda compreender o impacto desse processo na prática docente e discente, é necessário explicitar as fronteiras entre a violência e a indisciplina escolar.

Compreende-se que existem confusões em torno dessa fronteira, ou seja, é necessário afirmar-se que a violência na escola não é sinônimo de indisciplina escolar.

MEDIDAS PREVENTIVAS DISCIPLINARES

Algumas mudanças preventivas disciplinares têm se mostrado efetivos, de acordo com a literatura especializada (ABUD e ROMEU, 1989; LASLEY e WAYSON, 1982; GETTINGER, 1988; VASCONCELLOS, 1995). Tais estudos indicam que uma diretriz disciplinar ampla, de base preventiva, é o melhor recurso que uma escola pode desenvolver.

Um dos aspectos bem documentados por estudos comparativos reside na existência de diferenças significativas entre escolas pouco disciplinadas e escolas muito disciplinadas (LASLEY e WAYSON, 1982). Aquelas que têm baixa incidência de problemas disciplinares não são o produto do acaso ou de programas de curto prazo. Revelam elementos comuns, quando observadas comparativamente. Um destes elementos é a existência de uma postura comum entre os profissionais da escola, com base num compromisso de estabelecer e manter uma disciplina estudantil apropriada, entendida como uma condição necessária para o processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro ponto a ser destacado refere-se à necessidade de as escolas desenvolverem uma diretriz disciplinar de base pedagógica ampla, legitimada pela comunidade escolar, consonante com seu projeto político-pedagógico. Tal diretriz deve incluir o desenvolvimento de orientações (regras e procedimentos) disciplinares claras e de base ampla, as quais ganham em legitimidade à medida que são desenvolvidas com a participação dos estudantes, tornadas claras e conhecidas de toda a comunidade envolvida com a escola. A participação dos alunos é um elemento importante, pois favorece o sentimento de pertença e implica o exercício de algum grau de poder sobre as disposições coletivas, bases na criação de um senso de responsabilidade comum e um elemento de motivação (D'ANTOLA, 1989b). É necessária, ainda, uma disseminação ampla destas orientações comuns, que assegure que todos os estudantes, pais e profissionais da escola tenham claras as expectativas sociais e pedagógicas que estarão sendo praticadas pela escola. Em oposição ao enfoque autocrático, a abordagem democrática tende a oferecer melhores resultados não apenas em termos das atitudes, mas também do envolvimento e participação dos estudantes na escola (GORDON, 1999).

É importante ressaltar que tal diretriz disciplinar não deve se restringir a estabelecer um conjunto de normas que organizem o ambiente escolar, mas deve também orientar a própria cultura

daquilo que a comunidade deseja em termos de desenvolvimento disciplinar. Afinal, a disciplina deve ser também um objetivo educacional (ABUD e ROMEU, 1989, p. 89).

Esta política disciplinar deve partir de um conceito operacional claro quanto ao que considera “disciplina” e de um processo de reflexão através do qual se estabeleçam parâmetros disciplinares que estarão informando e norteando as estratégias e procedimentos a serem observados pela comunidade escolar.

É importante, além disso, que essa diretriz disciplinar combine encaminhamentos preventivos e interventivos, na forma de práticas de sala de aula em particular (que incluem a introdução, no currículo, de elementos para o desenvolvimento moral e aprendizagem cooperativa, por exemplo), tendo por complemento disposições disciplinares de base mais ampla, relativas à escola como um todo, e que sejam conhecidas e reiteradas pelos diversos profissionais que nela estejam atuando.

Ainda, escolas bem disciplinadas tendem a conjugar uma política de valorização da aprendizagem e uma disposição crítica diante das condições que a inibem. Um outro aspecto importante, então, reside no cultivo de expectativas elevadas quanto ao desempenho escolar, socialização e comportamento dos estudantes. Se desejamos uma escola bem disciplinada é importante compartilhar e comunicar, aos estudantes, expectativas que reflitam uma apreciação quanto a suas potencialidades e que expressem a visão de que eles devem assumir suas próprias responsabilidades junto à escola.

Outro elemento preventivo relevante está no ambiente da escola (ABUD e ROMEU, 1989; VASCONCELLOS, 1995), que deve ser verdadeiramente humano, no sentido de constituir um espaço democrático onde se cultiva o diálogo e a afetividade humana, em que se pratica a observação e garantia dos direitos humanos (constitucionais). Este clima caloroso deve refletir um conhecimento e preocupação quanto aos estudantes enquanto pessoas, tendo em vista suas condições concretas, individualidades e singularidades. Na prática, se desejamos que a educação escolar represente mudança (FREIRE, 1991), deve-se cultivar uma postura – sobretudo entre os professores – de interesse e compromisso pelas metas, realizações e problemas dos estudantes, bem como de apoio às suas atividades curriculares e extracurriculares.

Um outro aspecto refere-se ao papel da direção da escola. Parece particularmente importante que esta seja “visível” e atue de modo a oferecer encorajamento e suporte a professores e alunos. A visibilidade aqui considerada diz respeito à presença constante da direção nos diversos espaços da escola, onde deve exercer, de modo informal, relacionamentos com professores e estudantes, em nível pessoal e que expresse interesse pelas suas atividades. Também é importante a relação formal entre direção e corpo docente.

Aos professores deve ser delegada responsabilidade para lidar com as questões disciplinares de rotina; as questões mais sérias devem ser tratadas em parceria com as pessoas ou grupo responsáveis pela orientação disciplinar (pedagógica). É necessário, portanto, que os professores desenvolvam e conquistem maior autonomia para lidar com a indisciplina de sala de aula. Isto não significa deixá-los a sós com a indisciplina de sala de aula, mas fomentar um trabalho em parceria,

baseado em responsabilidades claramente definidas e no auxílio estratégico em situações de intervenção da equipe de apoio pedagógico.

Finalmente, é preciso considerar a necessidade de estreitar as relações entre escola e comunidade. O avanço disciplinar na escola parece requerer um alto nível de comunicação e relações democráticas com as comunidades a que atendem (D'ANTOLA, 1989b; GUIMARÃES, 1985). Entretanto, esta nem sempre é a realidade vivida pelas escolas. Nesse sentido, uma meta ainda a ser atingida seria ampliar o grau de envolvimento dos pais nas atividades para as quais são solicitados, seja nas discussões pertinentes às questões pedagógicas como às atividades extracurriculares ou mesmo de gestão, incluindo a questão da indisciplina. Para isso, é fundamental manter a comunidade informada quanto às metas, realizações e atividades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência é uma construção social que se dá em meio a um conjunto de relações e interações entre o sujeito, pois o índice é muito abrangente na sociedade, e afeta a vida e a integridade física das pessoas. Ela é caracterizada através de atentado direto, físico contra a pessoa e praticada de maneira intencionada a maltrato, pressão, sofrimento, manipulação e também quando afeta o lado psicológico e moral de qualquer indivíduo.

Uma das causas que contribuem para o aumento da violência são a aceitação social da ruptura constante das normas jurídicas e o desrespeito à noção de cidadania. Perceber-se que a sociedade admite passivamente tanto a violência dos agentes do estado contra as pessoas mais pobres quanto o descompromisso do indivíduo com as regras de convívio.

Embora a forma mais evidente de violência seja a física existem diversas formas de violência como: a violência física, cultural, infantil, verbal e a psicológica que são caracterizadas pela variação de intensidade.

A violência que ocorre nas ruas e lares acaba se refletindo na escola, afetando negativamente o processo ensino-aprendizagem. Sabe-se que a violência nas escolas aumenta cada dia mais, as agressões cotidianas, os atos de delinquência se multiplicam. A violência que crianças e adolescentes exercem é antes de tudo a que seu meio exerce sobre eles. No entanto, sabem-se que a escola impõe aos corpos uma ordem uniforme, hierarquizada, pela qual não há meio de fugir de regras, controles, punições, dominação, os quais são os meios habituais de disciplina.

Professores estão em contato diariamente com todas as formas de violência ocorridas dentro da escola como agressividade, indisciplina, vandalismo, conflitos entre pais no interior da escola em relação aos filhos, ameaças etc. Valores como solidariedade, humildade, companheirismo, respeito, e tolerância são poucos estimulados nas práticas de convivência social quer seja na família, na escola, no trabalho ou em outros locais. A inexistência desta prática dá lugar ao individualismo, a brutalidade e a intolerância.

Na escola, os colegas, professores ou mesmo a instituição escolar podem ser causadores de situações de constrangimento. Os grupos dominantes criam objetos de conduta e imagens, elaboram

e definem modos de conduta, gestos e expressões, sentimentos e atitudes e participam ativamente da legitimação dessas ideias e da pressão sobre todos os indivíduos sociais, colaborando para a produção e a instalação de um viver e de uma visão que penetra e influencia a instituição escolar direta e indiretamente.

De outro lado, se as escolas precisam desenvolver políticas internas para lidar sobretudo de forma preventiva com a indisciplina, há também a necessidade de programas de formação de professores, em serviço, voltada para a indisciplina. A formação acadêmica, incompleta, dos professores, que deveria instrumentalizá-los para tratar dessas questões, precisa ser remediada através de formação continuada nas escolas, pelo menos até que eventuais transformações no ensino universitário mudem este quadro.

Desta forma, a partir da compreensão acima pode-se afirmar que a gestão democrática da escola e na escola pode ser considerada uma referência para a superação da violência escolar. O papel pedagógico da escola tem como objetivo desenvolver e promover um processo de humanização fundamentado no acesso a um conhecimento científico, que é próprio da humanidade e se constitui como um direito e uma necessidade para o indivíduo se tornar humano.

Deve-se então compreender que a centralidade da escola e do processo pedagógico está no ensinar e no aprender. Esta centralidade aparece como um direito de todos os educandos. A prática docente deveria ter como objetivo pensar o processo pedagógico a partir de duas perspectivas: a primeira, com relação à garantia de direitos à escolarização; e a segunda, com relação ao processo de aprendizagem do conhecimento escolar.

A violência escolar deve ser pensada e enfrentada a partir do trabalho coletivo e o exercício efetivo da gestão democrática. Compreende-se que além do caráter científico e político que a escola deve ter sobre o processo histórico, político e social a questão da compreensão e desenvolvimento da prática da gestão democrática pode e deve ser um dos principais instrumentos de enfrentamento da violência escolar. Trata-se de um ponto a ser pensado dentro da prática docente.

Seria interessante pensar sobre o desafio colocado para a escola pelas diversas formas de indisciplina. A intensidade e o caráter da indisciplina, hoje, parecem indicar menos a necessidade de transformação e mais a necessidade de inovação da escola. Em outros termos, a escola que conhecemos precisa ser moldada, reestruturada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, A. Violências nas escolas. 4. ed. Brasília: UNESCO, 2004.

ABUD, Maria; ROMEU, Sonia. A problemática da disciplina na escola: relato de experiência. In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). Disciplina na escola. São Paulo: E.P.U., 1989. p. 79-90.

AMADO, J. Interação pedagógica e indisciplina na aula. Porto: ASA, 2001.

AQUINO, Julio. A desordem na relação professor-aluno. In: AQUINO, Júlio (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1996b. p. 39-55.

ARUM, R. *Judging school discipline*. Cambridge: Harvard University Press, 2005.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Arned, 2000.

D'ANTOLA, Arlette. *Disciplina democrática na escola*. In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). *Disciplina na escola*. São Paulo: E.P.U., 1989b. p. 49-59.

D'ANTOLA, A. (Org.). *Disciplina na escola*. E.P.U., 1989.

DEBARBIEUX, E. *Violência nas escolas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

DOMINGUES, José Mauricio. *Sociologia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto: 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1991. 79 p.

FURLAN, A. Introduction to the open file. *Prospects*, Brussels, v. XXVIII, n. 4, December 1998. (Open File: The Control of Discipline in the Schools).

GORDON, D. Rising to the discipline challenge. *Harvard Education Letter*, Cambridge, v. 15, n. 5, p. 1-4, Sept./Oct. 1999.

GASPARIN, João Luiz; LOPES, Claudivan S. *Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente*. *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*. v. 25, n.2 Maringá.

GETTINGER, M. Methods of proactive classroom management. *School Psychology Review*, New York, v. 17, n. 2, p. 227-242, 1988.

GORDON, David. Rising to the discipline challenge. *Harvard Education Letter*, Cambridge, v. 15, n. 5, p. 1-4, Sept./Oct. 1999.

GUIMARÃES, Áurea. *Indisciplina e violência*. In: AQUINO, Júlio (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

LASLEY, T.; WAYSON, W. Characteristics of schools with good discipline. *Educational Leadership*, Alexandria, v. 40, n. 3, p. 28-31, 1982.

MISSE, Michel. *A Violência como sujeito Difuso*. In: FEGHALI, Jandira; MENDES, Candido. LEMGRUBER, Julita. (Orgs.) *Reflexões sobre a Violência Urbana: (In)segurança e (Des)esperanças*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006. p.19-33.

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. *Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra*. *Psicol. Soc.*, jan./abr. 2007, vol.19, no.1, p.90-98.

SANTOS, José Vicente T. *A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias*. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo: v.27, n.1, p.105-122, Jan/Jun 2001.

SCHILLING, Flávia. *A Sociedade da Insegurança e a Violência na Escola*. São Paulo: Moderna, 2004.

SODRÉ, Muniz. *Violência, Mídia e Política*. In: FEGHALI, Jandira; MENDES, Candido.

VASCONCELLOS, Celso. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1995. 110 p.

REFLEXÃO SOBRE AS VIVÊNCIAS QUE POSSIBILITAM A EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS



REFLECTION ON THE EXPERIENCES THAT MAKE INTEGRAL EDUCATION POSSIBLE FOR CHILDREN

PAMELA DA SILVA

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade de Cultura e Educação Montessori (2009); Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário de Jales - UNIJALES (2017); Professora de Educação Infantil no CEI Professora Yolanda de Souza Santalucia.

RESUMO

Este estudo apresenta uma reflexão teórica sobre as vivências que possibilitam a educação integral das crianças, dessa forma, compreende-se que é por meio de vivências como a arte e as atividades de vida prática são possibilidades que as crianças são expostas a uma variedade de atividades artísticas, como pintura, música, teatro, trabalhos manuais e jardinagem. Essas vivências estimulam a criatividade, a imaginação e a destreza manual, além de promoverem um senso de beleza e harmonia. O problema da pesquisa esteve em querer saber, quais as vivências que possibilitam a educação integral na escola waldorf? O objetivo geral foi apresentar as vivências que possibilitam a educação integral compreendendo a relação professor e alunos frente a estas vivências. A metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica de revisão da literatura, com a leitura livros e artigos científicos, nesse sentido elaborei os fichamentos dos mesmos para levantar as principais ideias dos autores que escreveram sobre o tema. O resultado mais significativo da pesquisa foi que são diversas as vivências da escola Waldorf que possibilitam a educação integral das crianças que estão egressas em seus contextos educativos. Por meio da pesquisa percebeu a relevância do professor frente a sala de aula, e a organização dos conteúdos e vivências diversificadas e dinâmicas para atender aos estudantes. Compreendeu-se que realmente as possibilidades de aprendizagens, assim como as linguagens são diversificadas com a intencionalidade de atender as necessidades educativas dos alunos de modo a favorecer o seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Integral; Educação; Vivências.

ABSTRACT

This study presents a theoretical reflection on the experiences that make children's integral education possible. In this way, it is understood that it is through experiences such as art and practical life activities that children are exposed to a variety of artistic activities, such as painting, music, theater, handicrafts and gardening. These experiences stimulate creativity, imagination and manual dexterity, as well as promoting a sense of beauty and harmony. The research problem was to find out which experiences make integral education possible in the Waldorf school. The general objective was to present the experiences that make integral education possible, understanding the relationship between teachers and students in the face of these experiences. The methodology chosen was bibliographical research to review the literature, reading books and scientific articles, in which case I prepared a summary of them in order to identify the main ideas of the authors who have written on the subject. The most significant result of the research was that there are several experiences at the Waldorf school that enable the integral education of the children who are coming out of their educational contexts. The research revealed the relevance of the teacher in the classroom, and the organization of content and diverse and dynamic experiences to meet the needs of the students. It was understood that the possibilities for learning, as well as the languages, are diversified with the intention of meeting the educational needs of the students in order to favor their integral development.

Keywords: Development; Integral; Education; Experiences.

INTRODUÇÃO

Na pedagogia Waldorf, a educação integral é buscada através de uma variedade de vivências que abrange diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

Por meio de vivências como a arte e as atividades de vida prática são possibilidades que as crianças são expostas a uma variedade de atividades artísticas, como pintura, música, teatro, trabalhos manuais e jardinagem. Essas vivências estimulam a criatividade, a imaginação e a destreza manual, além de promoverem um senso de beleza e harmonia.

Nas escolas Waldorf, as crianças participam de atividades como um todo, em uma peça teatral elas constroem desde o cenário até as vestimentas que irão configurar o seu figurino, ou seja, a educação é realmente de forma integral que abrange toda a dinâmica em torno dessa apresentação.

A escolha do tema se justifica a partir da necessidade de conhecer e se aprofundar mais sobre as vivências que possibilitam a educação integral dos alunos que frequentam a escola da Pedagogia Waldorf. A sua intencionalidade foi compreender a organização das salas de aulas na escola Waldorf, bem como as possibilidades de aprendizagens das crianças que participam de vivências multifacetadas, num processo de globalização das temáticas que envolvem o currículo.

O problema da pesquisa esteve em querer saber, quais as vivências que possibilitam a educação integral na escola waldorf?

O objetivo geral foi apresentar as vivências que possibilitam a educação integral compreendendo a relação professor e alunos frente a estas vivências. Os objetivos específicos foram: descrever a organização da sala de aula, apresentar as crianças e o trabalho manual na escola Waldorf e dissertar sobre as vivências que possibilitam a educação integral das crianças.

A metodologia escolhida foi à pesquisa bibliográfica, de revisão da literatura, com a leitura de livros e artigos científicos, elaborando o fichamento dos mesmos para levantar as principais ideias dos autores que escreveram sobre o tema desse estudo. Consultou-se mais de seis autores que tratavam sobre o tema, para que fosse possível ampliar o repertório para a escrita do trabalho.

O trabalho está organizado em três tópicos para a melhor compreensão do tema proposto. Sendo que no primeiro tópico descreve-se a organização da sala de aula, com os detalhes possíveis e o papel do professor nessa organização. O segundo tópico apresenta-se as crianças e o trabalho manual na escola Waldorf, reconhecido como relevante para o desenvolvimento infantil. E no terceiro tópico disserta-se sobre as vivências que possibilitam a educação integral das crianças.

A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA

Na escola Waldorf todas as salas são organizadas com mesas e cadeiras, cada professor tem a liberdade de organizá-las a seu modo, sendo assim ele se coloca frente a seus alunos, e ali no ambiente preparado por ele a aula é dada, e há uma troca entre alunos e professores, o professor direciona os alunos e todos com alegria cumprem e fazem o que lhes é solicitado.

De acordo com Cairello e Moraes (2015) a palavra falada ganha outra dimensão. A criança começa:

A desenvolver a capacidade de ouvir, compreender e fazer. Realizar uma ordem pelo professor. E essa ordem é obedecida por amor ao professor. O professor deve merecer o amor dessas crianças para que elas, por admiração a ele, queiram crescer e desenvolver habilidades para um dia, estar a serviço de outros seres humanos. A isso, Rudolf Steiner chamou de “autoridade amada”. “Autoridade” no verdadeiro sentido da palavra, ser autor de atos com sentido, e “amada” por estes atos serem permeados de amor (CAIRELLO E MORAES, 2015, p. 34).

Na sala de aula, percebe-se a confiança das crianças na professora, pois fica à frente e seu papel é direcionar o ensino de forma ordenada e respeitosa, promovendo o currículo com atividades como a alfabetização, como a leitura, a escrita, os números, a contação de história, o trabalho com a linguagem para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, emocional e social que tem relevância na educação integral das crianças.

Os aspectos cognitivo, emocional e social do desenvolvimento integral das crianças são proporcionados pelas vivências e experiências nas relações humanas no espaço educativo, por atividades de contar histórias, pela interpretação de músicas, canções, poemas, pela dança, pelo teatro. Proporcionar à criança vivências lúdicas é fundamental, porque vão assim ajudar a fortalecer a função criadora.

Segundo Steiner (2013) é a partir de sete anos que a vida da criança sob a direção de uma autoridade natural é:

Simplemente anímica da natureza. Quem pode, nessa idade, elevar seu olhar para uma autoridade óbvia, dentro de seu ambiente educacional e de ensino, jamais poderá tornar-se uma

pessoa livre. A liberdade é conquistada justamente por um devotamento à autoridade nessa fase da vida (STEINER, 2013, p. 58-59).

Nessa fase do seu desenvolvimento a criança precisa ser compreendida pela professora, assim como também, nesse momento sentir confiança nela, para que possa expressar seus sentimentos, suas percepções, seus desejos e sua representação mental estabelecendo relação de afeto com a professora, porque a criança só terá curiosidade pelos seus ensinamentos se tiver inteira e emocionalmente envolvida nas vivências organizadas para elas pela professora.

As crianças também participam de aulas de trabalhos manuais que são indispensáveis no desenvolvimento integral das crianças indo além de simplesmente se aprender uma técnica específica.

Os trabalhos manuais estão presentes no currículo da escola Waldorf, em todos os anos escolares. Segundo Steiner (2015) as crianças que aprendem desde cedo a fazer trabalhos manuais de forma artística, seja para si ou para os outros, ao se tornarem mais velhas não terão:

Dificuldades de se relacionarem com a vida e com os seus semelhantes. Serão capazes de construir suas vidas e relacionamentos de forma social e artística, tornando assim suas vidas mais ricas. Os trabalhos manuais atuam de forma importante no desenvolvimento do sistema motor fino das crianças, ampliando suas capacidades motoras e influenciando no desenvolvimento de sua inteligência, produz um estado interior de calma, fomentando a concentração e a reverência por aquilo que é produzido pelas mãos humanas; possibilita um pensar mais claro e um desenvolvimento cognitivo mais rico; desenvolve lateralidade e ajuda a fixar a dominância de uma das mãos; traz consciência para os dedos e aprimora a perspicácia por meio da observação de detalhes; e auxilia na vivência em grupo, aprimorando as relações sociais (STEINER, 2015, p. 69).

As vivências com os trabalhos manuais como o tricô, o crochê e também cortar legumes, verduras, ajudar a fazer a comida, entre outros promove um esforço natural para a aquisição de habilidades e conhecimentos. Aprender novas habilidades por meio do trabalho manual é uma educação integral com significados para as vidas das crianças.

AS CRIANÇAS E O TRABALHO MANUAL NA ESCOLA WALDORF

Todo trabalho manual que as crianças iniciam a realizar precisa ser concluído, as crianças precisam vivenciar todas as etapas desde o início, o desenvolvimento e a finalização do trabalho.

Segundo Ortega (2017) o currículo de trabalhos manuais, além de incentivar a capacidade criativa e o senso estético, ajuda:

A desenvolver a vontade consciente na criança e no jovem, fornecendo também assim fundamentos para o pensar. Os trabalhos manuais atuam como poderoso parceiro para as outras disciplinas, Toda a autoconfiança e consciência, adquiridas por meio dos trabalhos manuais, são transferidas para outras aulas. Além disso, um trabalho cooperativo entre os professores de classe e de trabalhos manuais pode ser desenvolvido de maneira que estas atividades possam desempenhar um papel terapêutico para as crianças (ORTEGA, 2017, p. 60).

Todas as vivências são marcantes para as crianças. Desde o aprender uma letra, um número, ouvir uma história, plantar, lavar o banheiro, cozinhar, lavar a louça e claro o brincar que mesmo no Ensino Fundamental é indispensável para o desenvolvimento da criança. É no fazer com sentido, que possibilita o real aprendizado e o desenvolver integral do ser humano.

Em todas as aulas, a professora oferece às crianças um ambiente para que possam pensar, sentir e querer. Nesse sentido, a professora deve atuar através do sentir da criança, este que se encontra entre o pensar e o querer. É pelo sentir que atingimos de maneira verdadeira a criança.

Enquanto professora, a intencionalidade é atingir as crianças individualmente para que possam aprender a esperar a sua vez de ser atendida, desenvolvendo a paciência que é muito importante para a sua aprendizagem.

As vivências desenvolvidas na escola pelas crianças necessitam de tempo, as crianças precisam de tempo para cantar, tempo para brincar, tempo para trabalhar, tempo para limpar a sala e deixar o material em ordem, tudo isso é realizado sem pressa e com muita alegria. As vivências na escola Waldorf trazem paz, conforto e saúde para as crianças, além de possibilitar o desenvolvimento do aspecto social que é muito importante para a sua educação integral.

O aspecto social do grupo de crianças, também é muito importante, e é proporcionado durante as vivências que permitem que elas possam ajudar o outro no trabalho, esperar sua vez para ser atendida, ouvir e entender o que fazer, conversar com o amigo, dentre outras experiências. São muitas as oportunidades que as crianças têm na escola para desenvolver o aspecto social que contribui ainda mais com a educação de forma integral.

Outra vivência que possibilita uma educação integral para as crianças é a participação ativa nas festas escolares. Elas alegremente ensaiam, cantam, dançam, para que possam se apresentar para os familiares e a toda comunidade.

Em todas as festas da escola querem participar e sempre se esforçam para que tudo fique o mais bonito possível. As crianças participam da Feira do Trabalhador, festa essa que acontece há muitos anos na escola Waldorf.

A Feira do Trabalhador acontece em todo primeiro de maio, e é aberta para toda comunidade. Muitos artesões moradores da comunidade são convidados a expor seus trabalhos, ou para exposição como também para vendas. Além dos artesões quem tem habilidades na cozinha também pode vender alimentos. As crianças também têm a possibilidade de junto com seu professor expor ou vender algo em prol de alguma causa para a turma.

Também não ficam de fora da festa junina que acontece anualmente sempre no mês de junho. É uma grande festa com muitos pratos típicos, muitas apresentações das crianças desde o primeiro ano. Cada professor tem a liberdade de apresentar o que está sendo feito e preparado com sua turma, uma dança, uma canção, tocar flauta, recitar poema, tudo para abrilhantar a festa e alegrar a criançada. As famílias e colaboradores, especialmente nesta festa, contribuem com um prato e suco. Cada aluno recebe fichas para que troquem pelo alimento que fora contribuição de diversas pessoas, sendo assim aquela criança que não tem condições de comprar na festa também terá o que comer.

A festa dos Povos (Festa Micaélica) conta com uma diversidade de apresentações. Muitos grupos são convidados a mostrar seu trabalho com suas danças típicas, e também recebe a participação dos alunos que se preparam para fazer tudo muito bonito.

Eles se dedicam verdadeiramente à peça de teatro realizada sempre no encerramento de cada ano escolar. Independentemente do tamanho da peça, ela é feita com muito entusiasmo.

VIVÊNCIAS QUE POSSIBILITAM A EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

Outra vivência muito esperada por todas as crianças é a comemoração do aniversário. No primeiro ano cada aluno ansiosamente aguarda seu aniversário, pois é uma data realmente muito especial. Nesse dia, o aniversariante pode escolher para si dois guardiões que vão estar do lado durante a história que é contada pela professora sobre esse momento tão especial do nascimento da criança, ele recebe uma coroa e uma veste especial.

A professora procura antes deste primeiro aniversário na classe visitar a criança em casa. Na visita conversa com a mãe a respeito de como foi a gestação, o nascimento da criança, suas primeiras conquistas, sobre o que a criança mais gosta, e claro cada família tem um jeitinho e pode falar o que julgar adequado, pois o professor respeita a família.

Nessa visita a professora reúne informações importantes e relevantes e assim acrescenta à história que será contada sobre o caminho que a criança fez para chegar à família e também como chegou à classe. É um dia realmente muito especial em que é possível ver os olhos de cada criança brilhando quando ouve sua própria história.

Quando de fato o ensino permeia todo o ser humano ele levará o conhecimento adquirido nas vivências e experiências pra toda vida. É de suma importância para o desenvolvimento da criança a sua participação nas atividades da vida, vivenciar o que é do dia a dia de um adulto.

Segundo Steiner (2018) precisaremos aprender nestes tempos deixar que a pessoa participe da:

Vida e os senhores verão se conseguirmos nestes tempos criar o ensino assim, que a pessoa possa participar da vida e nós, ao mesmo tempo, tenhamos condições de proceder de maneira econômica com o ensino, então pode ser que consigamos trazer as pessoas uma verdadeira formação viva (STEINER, 2018, p. 41).

Permitir as crianças uma verdadeira formação viva possibilitará que aquele que tende aos ofícios também possa participar dessa formação de vida, que deve ser inserida no segundo setênio. Esta formação viva é essencial para o desenvolvimento integral do ser humano, assim como ler, escrever e conhecer os números.

Todos os dias o almoço da turma é preparado na sala junto com os professores. Após o lanche da manhã é o momento do intervalo, onde as crianças terão uma hora para brincarem livremente no espaço escolar. Porém a cada dia tem um grupo de ajudantes que nesse momento vão ajudar a preparar o almoço e organizar a sala para a próxima aula. Como são dois professores por classe,

enquanto um está observando e brincando com um grupo de crianças, o outro está na sala com outro grupo preparando o almoço e organizando a sala.

Os ajudantes lavam a salada, cortam, bem como também o legume do dia. Auxiliam no refogar do arroz e deixam a pia limpa e organizada. Já nesse mesmo momento preparam a mesa para servir o almoço e ajudam a professora a preparar a fruta que irão comer no fim do dia. Terminado tudo que fora solicitado todos podem sair e brincar com o outro grupo que já está no parque. Todos os dias é quase como que um ritual e faz parte da rotina da classe. Todas as crianças sabem que precisam ajudar a preparar o almoço, pois caso contrário não terão como almoçar, pois, as classes não recebem comida pronta e eles já vão aprendendo que cozinhar na sala faz parte do aprendizado e desenvolvimento de todos.

Muitas vezes também nesse momento preparam o café para o outro dia. Amassam o pão, ajudam a fazer um bolo e a preparar o iogurte. As crianças ajudam sempre com alegria e não tem o fazer diário como um fardo, mas sabem que faz parte da vida.

Após a aula é servido o almoço. É um momento sagrado para as professoras e os alunos. Cada aluno é servido e espera uns pelos outros. Depois de todos terem se servido é momento de agradecimento pelo alimento e por todas as mãos que prepararam. Sendo assim, todos os dias no almoço são feitas orações. E antes de almoçar todos ressoa na sala: 'Uma abençoada refeição, que nunca falte o pão em nossa mesa e em nenhum lugar do mundo, amém!' E em silêncio é iniciado o almoço.

Quando todos terminam de almoçar é o momento em que vão organizar a sala. Cada aluno lava, seca e guarda seu prato. Os ajudantes do dia limpam as mesas, varrem a sala, limpam o banheiro, lavam e secam a louça e já deixam a sala pronta para o outro dia e para aula final. Depois de oito horas na escola aprendendo, compartilhando da vida é feito o verso para a despedida e os mesmos professores que receberam as crianças a sete horas da manhã, se despedem deles as quinze.

O professor está com os alunos todas as oito horas do dia, almoça com os mesmos e tem a possibilidade de se despedir no fim da tarde, sendo assim ele pode observar e ver como cada aluno chegou pela manhã, e como está indo para casa.

Na escola Waldorf, bem como em qualquer outra escola o professor precisa ser uma artista para conseguir de fato atuar e contribuir na formação do ser humano. Elaborar uma aula que permeie todas as características anímicas é de fato uma grande responsabilidade do educador, mas quando de fato ele consegue atingir esse objetivo está exercendo com seriedade o seu papel. Mas, ressaltamos que não só o professor, mas toda a comunidade envolvida necessita estar ligada nesse mesmo pensamento.

De acordo com Steiner (2005, p. 33) se toda professora e professor, com sua mentalidade é capaz de "mergulhar nas almas e em toda a essência do ser em devir, então ele não será professor de leitura, professor de aritmética, professor de desenho e assim por diante, mas sim poderá ser o verdadeiro formador do ser humano em devir".

Na educação integral da criança, o professor tem suas funções e contribui como estimulador do conhecimento construído pela própria criança, isso porque ele deve preparar, organizar e adaptar os ambientes educativos às necessidades das crianças, contribuindo assim para que possam se desenvolver globalmente.

Os aspectos intelectual, físico, emocional e social fazem parte de um desenvolvimento integral da criança, essa deve ser a consciência da professora ou professor que acompanha a criança nessa missão em se desenvolver integralmente, como pontua Steiner (2013, p. 29) “a criança deve aprender e se desenvolver com o corpo inteiro e não somente com o intelecto”. Dessa forma, entendeu-se que todo o corpo da criança em processo de desenvolvimento deve receber estímulos, para que os mesmos contribuam para que as crianças assimilem todo o conhecimento que recebem nos ambientes educativos da escola.

É preciso ficar claro para nós professores e educadores como o ser humano realmente se desenvolve, e como devemos respeitar os momentos da vida, principalmente os da criança

Portanto, para contribuir com o desenvolvimento integral das crianças na escola, a observação e o acompanhamento delas em seus aspectos emocionais, cognitivos e sociais é fundamental, isso porque é a partir desse acompanhamento que a professora e o professor poderão trazer novas possibilidades de vivências e experiências, que contribuam para o desenvolvimento global das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da presente pesquisa foi possível o entendimento e a compreensão das vivências que são ofertadas as crianças na escola Waldorf que possibilitam a educação integral. Educação está que está atrelada ao desenvolvimento holístico das crianças, uma educação completa em relação as habilidades e competências que são necessárias para o desenvolvimento integral das crianças em fase escolar.

No decorrer desse estudo foi possível descrever a organização da sala de aula, tendo o professor como organizador e autônomo no sentido de buscar os conteúdos e materialidades necessárias para contribuir com as aprendizagens das crianças. Percebeu-se também a multiplicidade de espaços e tempos para conduzir as crianças, a dinamicidade das aulas e possibilidades de uso recursos são constantes durante as vivências em sala de aula pelas crianças.

Compreendeu-se também com a construção desse estudo as crianças, seus interesses e curiosidades frente ao trabalho manual que é proposto na escola pelos professores e por um currículo que realmente atende as necessidades dos alunos. Também foi possível perceber que na escola Waldorf a criança é considerada como um todo e como única, nesse sentido precisa ser observada em suas ações e construções durante o seu tempo de permanência na escola.

Portanto, conclui-se que são diversas as vivências da escola Waldorf que possibilitam a educação integral das crianças que estão egressas em seus contextos educativos. Por meio da

pesquisa percebeu a relevância do professor frente a sala de aula, e a organização dos conteúdos e vivências diversificadas e dinâmicas para atender aos estudantes. Compreendeu-se que realmente as possibilidades de aprendizagens, assim como as linguagens são diversificadas com a intencionalidade de atender as necessidades educativas dos alunos de modo a favorecer o seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

CAIRELLO, A. MORAES, M. L. **Tecendo a vida: trabalhos manuais para crianças de sete a dez anos.** Florianópolis: Pandon, 2015.

ORTEGA, N. **O fio do trabalho manual na tessitura do pensar, sentir e agir humanos: e seus princípios no ensino Waldorf do 1º ao 5º ano.** São Paulo: Antroposófica: Associação Comunitária Monte Azul, 2017.

STEINER, R. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano.** São Paulo: Federação de Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

STEINER, R. **O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia.** São Paulo: Antroposófica, 2015.

STEINER, R. **Três palestras sobre pedagogia popular: nova orientação do ensino no sentido de uma vida espiritual livre.** São Paulo: Hífen Editora e Círculo das Artes, 2018.

STEINER, R. **A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem.** São Paulo: Antroposófica Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS – EJA E EMPREGABILIDADE

ADULT LITERACY – EJA AND EMPLOYABILITY



PATRÍCIA BARBOSA DE SOUSA

31 anos de educação pública, na SEE /SP e RME na Cidade de São Paulo, atuando como professora e em cargos de Gestão Escolar. Atualmente Supervisora Escolar. Formada em Matemática pela Universidade Ibirapuera e em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes. Pós Graduação em Formação e Profissão Docente, e Pesquisa em Educação, pela Faculdade de Ciência e Tecnologia Paulistana.

RESUMO

Este artigo se propõe a falar sobre os desafios da alfabetização como instrumento de quebra da desigualdade social e como políticas públicas efetivas devem ser direcionadas na direção da capacitação do professor como facilitador da aprendizagem.

Palavras-chave: EJA, Aluno, Professor, Metodologia

SUMMARY

This article aims to talk about the challenges of literacy as an instrument for breaking social inequality and how effective public policies should be directed towards training teachers as facilitators of learning.

Keywords: EJA, Student, Teacher, Methodology

INTRODUÇÃO

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS - PAULO FREIRE

Nas décadas de 1950 e 1960, Freire dedicou-se à educação de adultos em áreas proletárias (urbanas e rurais) de Pernambuco. Pelo método de alfabetização que até hoje leva seu nome (e que foi colocado em prática pela primeira vez em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962), as aulas principiam de elementos do dia a dia dos alunos analfabetos. Em vez de tomar como base “frases feitas” de apostilas, como “o bebê babou”, o educador se equivalerá no vocabulário que faz parte do cotidiano do trabalhador: “cana”, “enxada”, “terra” e “colheita”, no caso de uma turma de agricultores. Tudo é feito a partir do contexto-realidade dos alunos. O *método fônico*, por exemplo, foca o processo de alfabetização nos sons, a partir de frases distantes da realidade das crianças. Freire defende o contrário: que as aulas laborarem a partir do contexto dos alunos.

Formação de cidadãos críticos - o aluno percebe que tudo o que aprende é fruto do olhar de certas pessoas. Freire pregava que a educação deveria ser um processo bilateral, em que o professor também “é um aluno”. É um combate à ideia da educação tradicional, em que o docente ensina, e os estudantes são “receptáculos vazios” que apenas escutam o que é dito. Quando Freire escreve que

a educação é para todos, refere-se aos que estão à margem da sociedade. São os indígenas, surdos, pobres, negros. É dar oportunidade e empoderar essas pessoas por meio da educação.

“Os estudantes precisam ter essa consciência sobre ponto de vista, para aprenderem a ter outras perspectivas de um mesmo fato e chegarem ao desenvolvimento do senso crítico”

A EJA foi considerada durante as décadas de 80 e 90 como obsoleta, uma vez que a expectativa política era de que os investimentos em uma educação primária eficiente a longo prazo eliminassem sua necessidade. O fato é que, mais de trinta anos depois, a desigualdade social e a ausência de políticas públicas efetivas que promovam a equidade racial e de gênero se traduzem em números ainda preocupantes de analfabetismo entre adultos, evasão e abandono. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos não concluíram a Educação Básica, dentre os quais 71,7% são negros (pretos e pardos). Já em relação às taxas de analfabetismo, apesar de estas registrarem queda geral desde 2016, o país ainda possui 11 milhões de pessoas que não dominam plenamente a leitura e a escrita.

Dados mais recentes do Censo Escolar (2020) indicam os efeitos primários da pandemia da covid-19, aliada ao contexto de violação de direitos subjacente em nosso país. A EJA registrou a queda mais acentuada no número de matriculados entre todas as modalidades de educação, com redução de 8,3% em relação à 2019, o que corresponde a quase 270 mil estudantes a menos. Além disso, o Censo indica que 1,5 milhão de estudantes entre 14 e 17 anos não frequentam mais a escola.

Ao observar a série histórica, compreende-se que as matrículas da modalidade vêm diminuindo sistematicamente desde 2017, dado que acompanha a sistemática queda nos investimentos públicos. O agravamento desses índices entre 2019 e 2020 apontam para a deterioração do contexto em razão da pandemia de covid-19. Em 2020, a Lei Orçamentária Anual (LOA) destinou a menor verba dos últimos anos para a EJA, R\$25 milhões. Em 2019, dos R\$74 milhões previstos, foram executados apenas R\$16,6 milhões. Um levantamento do Sistema Integrado de Operações (Siop) demonstra que esses são os menores investimentos da década, bem aquém dos R\$1,6 bilhão investidos em 2012, por exemplo:

“A EJA deveria ter um lugar de prestígio na escola de Educação Básica desde que a Constituição de 1988 reconheceu esse direito aos cidadãos com mais de 14 anos que não tivessem tido a escolaridade obrigatória no país por ocasião da sua infância e adolescência, que esse direito educativo violado fosse restaurado na juventude ou na idade adulta. Esse direito está consagrado na Constituição, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e previsto nos Planos Nacionais de Educação (PNE). Toda a legislação brasileira ancora esse direito e, portanto, as escolas estão já há muito tempo desafiadas a garantir aos jovens e adultos o acesso apropriado.”

O que os dados indicam é que o direito à educação permanece sendo violado e sua restauração se torna ainda mais vital no atual contexto. Há uma necessidade urgente de desenvolvimento de políticas públicas que atendam o público da EJA de forma diferenciada, compreendendo suas especificidades. As últimas décadas demonstraram que apenas investir na educação primária não é a solução, é preciso pensar quais grupos têm seus direitos mais violados – sobretudo pessoas negras, trans e com deficiência – e construir uma agenda integrada de práticas e estratégias pedagógicas efetivas.

No Brasil, conforme dados do IBGE, cerca de 11 milhões de pessoas são iletradas, obstáculo social que permanece desde o século passado, ainda sem um conjunto robusto e articulado de políticas públicas adequadas. Contudo, alguns esforços das políticas educacionais têm produzido efeitos, sobretudo nas últimas décadas. A modalidade de ensino com objetivo na juventude e na idade adulta busca restaurar o direito ao acesso à educação e à aprendizagem violados durante a infância e a adolescência, um dos principais responsáveis pelos índices de analfabetismo no Brasil.

Entre as metas do Plano Nacional da Educação (PNE), por exemplo, está o desafio de aumentar em até 25% o nível de escolaridade da população com oferta de Educação de Jovens e Adultos diminuir a taxa de analfabetismo e alfabetismo funcional - que consiste na habilidade de reconhecer/identificar letras, número e palavras associada a dificuldades para interpretação/redação textual e realização de operações matemáticas simples - e ampliar a oferta de matrículas da modalidade articulada à educação profissional.

Além disso, o plano estabelecia que, até o fim de sua vigência, 25% das matrículas da EJA deveriam estar vinculadas à educação profissional. Em 2014, apenas 2,8% estavam vinculadas e, em 2020, esse índice diminuiu para 1,8%. Assim, nenhuma das metas foi atingida em 2020, um ano que foi ainda mais desafiador dado o agravamento das desigualdades sociais e econômicas em decorrência da pandemia de covid-19.

Os estudantes dessa modalidade têm em comum a violação de um direito fundamental ainda na infância ou adolescência, de modo que seu perfil demográfico está entrelaçado ao de outros grupos historicamente discriminados, como pessoas negras, com deficiência e trans e travestis. Com efeito, as turmas de Educação de Jovens e Adultos são heterogêneas e sua proposta político-pedagógica deve ser igualmente diversa, capaz de incorporar as diferentes demandas e particularidades sociais, étnicas e culturais.

Maria Clara de Pierro, da Faculdade de Educação da USP, em entrevista para a TV Univesp, debateu os desafios das políticas públicas para EJA na atualidade. Segunda a pesquisadora, a EJA ocupa um lugar secundário nas políticas educacionais, que ainda são tomadas pela demanda de universalização da garantia de acesso e qualidade da aprendizagem de crianças e adolescentes. A despeito dessa tendência geral, Pierro indicou que, na primeira década do século XXI, há uma mudança discursiva, que passa a considerar a EJA como uma dívida social histórica. Isso tem como principais consequências a inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e no cálculo para merenda e transporte escolar e o desenvolvimento de material didático próprio.

Apesar de toda a base legal do acesso à educação na juventude e na idade adulta, essa modalidade permanece, nas palavras da pesquisadora, quase como uma “inquilina pouco confortável”, sobretudo porque ainda não há uma cultura consolidada de educação de adultos nas escolas.

EJA é uma modalidade de ensino que cumpre um dever legal do Estado e, por conseguinte, não deve ser vista como filantropia ou “ação social”. Para alguns especialistas, essa percepção errônea é um dos maiores entraves para a concretização de uma política pública mais eficaz.

Em entrevista ao Canal Futura, Ana Paula Abreu Moura, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), narrou sobre a história da EJA como direito a partir da Constituição de 1988:

“Não existe idade própria para se educar e a legislação garante isso. Entretanto, a população não necessariamente compreende isso, as pessoas acabam trazendo a ideia da educação como um favor e não exigindo esse direito. Por outro lado, não há uma chamada pública no sentido de avisar as pessoas onde estão as escolas, avisar as pessoas que elas têm direito à escola.”

Além da percepção coletiva da EJA não com um direito, mas como ação filantrópica, há também os diversos estereótipos negativos e preconceitos que acompanham a rotulação de “analfabetismo”, como se a pessoa que teve seu direito à educação violado fosse a principal responsável por isso. A desconstrução desses paradigmas e a construção de uma cultura de direitos é um dos principais obstáculos identificados pelos especialistas, como afirmou a professora Ana Paula:

“Há uma construção histórica e social em torno desse preconceito contra o analfabeto. O preconceito não é algo natural, é construído historicamente e temos a obrigação de desconstruir. A desconstrução é feita com políticas efetivas e contato com essas pessoas, isso não é feito de uma hora para outra.”

Parte dessa construção envolve o reconhecimento dos saberes próprios dos estudantes dessa modalidade, enquanto sujeitos da sua aprendizagem, cujos conhecimentos devem ser valorizados

pelo currículo. Ana Paula destacou, nesse sentido, a intensa relação entre essa perspectiva político-pedagógica e a obra do educador Paulo Freire:

“Paulo Freire trouxe visibilidade para a Educação de Jovens e Adultos e várias das obras dele falam do 'saber de experiência feito'. A gente tem uma ideia, muitas vezes reproduzida pelos próprios alunos, de que o tempo que o estudante ficou fora de sala de aula foi um tempo perdido.”

Em uma perspectiva pedagógica dialógica e democrática, nenhum tempo é “perdido”, pois cada tempo possui sua própria aprendizagem. O conceito de “saber de experiência feito”, elaborado por Paulo Freire, refere-se exatamente aos saberes acumulados pelos estudantes fora do espaço escolar, que devem ser valorizados e celebrados ao longo do processo pedagógico, sem ser menosprezados como inferiores ao saber científico. Reconhecer e valorizar as trajetórias, saberes e fazeres diversos de jovens e adultos contribui para a formação de competências socioemocionais, fortalecendo práticas pedagógicas dialógicas e democráticas. A EJA apresenta possibilidades que não se limitam às especificidades da sua modalidade, podendo inspirar estratégias de ensino em toda a educação.

O educador da EJA precisa por obrigação ser um ser investigador, que saiba explorar o lado crítico do aluno, ser humilde para entender as necessidades de cada um, afinal o sujeito da EJA traz um diferencial consigo, um deles é sua vasta experiência de vida.

Transmitir um conteúdo pronto é um ato simples que muitos poderiam fazer, mas ensinar vai muito além de transmissão de conteúdo, é ensinar o sujeito educando a pensar criticamente, a buscar.

Na EJA é imprescindível professores com conhecimentos sobre os assuntos a serem tratados nessa modalidade, professores com alto senso de crítica que possibilite que seus educandos também se apropriem o máximo possível do conhecimento, pois muitas vezes há diversos profissionais intelectuais, leitores ativos que apenas repassam fielmente o que está nos livros. Esses alunos precisam de professores que entendam sobre sua realidade que não repasse apenas os mesmos conteúdos que estão nos livros de forma mecânica sem se preocupar com o cotidiano desse aluno,

é necessário ensinar os educandos de forma dialética com intenção de possibilitar que os educandos tomem posse da leitura e da escrita e que pensem criticamente.

A experiência de voltar à sala de aula na EA leitura que é feita apenas por fazer ou apenas com intuito de memorizar se torna ineficiente, pois o ato da leitura exige muito mais, é necessário ler e contralar.

EJA E A EMPREGABILIDADE

A importância da Educação de Jovens e Adultos para a empregabilidade transcende a mera aquisição de conhecimento, é um percurso que apresenta desafios singulares e, ao mesmo tempo, uma série de vantagens que moldam os indivíduos para o mercado de trabalho atual.

Os que tomam a corajosa decisão de retornar aos estudos após um intervalo significativo, encontraram obstáculos únicos, muitos dos quais surgem das responsabilidades multifacetadas que a vida adulta traz consigo. Como equilibrar compromissos familiares, obrigações profissionais e o envolvimento acadêmico.

É frequentemente um caminho de adaptação. A familiarização com plataformas de ensino online, a utilização de recursos digitais e a interação virtual podem de início, parecer árduo. Entretanto, essa curva de aprendizado tecnológico é uma chance para os alunos expandirem suas habilidades digitais, que são cada vez mais essenciais em muitos contextos profissionais.

Ainda que os desafios que a EJA apresenta, a obtenção de um diploma ou certificado através desse caminho oferece uma gama de vantagens que vão além do conhecimento adquirido. Os empregadores consideram profundamente a determinação, a resiliência e a autodisciplina demonstradas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Dados estatísticos comprovam que graduados no ensino médio têm maiores taxas de empregabilidade em comparação com aqueles sem diploma. Em fevereiro de 2023, 62% das posições formais de emprego exigiam ensino médio completo, segundo dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged).

O estudo Oferta de Escolas e Retorno do Ensino Médio Entre os Jovens no Brasil, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), demonstrou que, em 2023, jovens com nível médio completo ganham, em média, 7,5% a mais do que aqueles que não concluíram essa etapa.

Diversos setores demonstram receptividade aos candidatos egressos da Educação de Jovens e Adultos. A indústria de tecnologia, por exemplo, valoriza a adaptabilidade e o comprometimento que os graduados da EJA trazem consigo. Da mesma forma, setores de cuidados de saúde e serviços sociais reconhecem a importância da aprendizagem contínua para atender às crescentes demandas da sociedade.

A EJA é ferramenta poderosa para o planejamento de carreira e o alcance de objetivos profissionais. Ao escolher cursos relevantes, os estudantes constroem uma base sólida para as posições que desejam ocupar no futuro.

Nesse processo, a orientação profissional desempenha um papel vital. Através de recursos especializados, os alunos da Educação de Jovens e Adultos conseguem traçar um plano coeso que conecte seus objetivos educacionais com suas metas de carreira.

Essa abordagem estratégica maximiza as chances de sucesso na carreira profissional, aumentando, também, a confiança dos alunos para enfrentar um mercado de trabalho complexo.

Imagine-se um mundo onde toda profissão tiver um aspecto político inerente - o que de certa forma se concretiza quando a corrupção entra no estamento burocrático - Nas palavras de Raimundo Faoro: "O estamento burocrático comanda o ramo civil e militar da administração e, dessa base, com aparelhamento próprio, invade e dirige a esfera econômica, política e financeira", e traz transformações sociais direcionadas e não orgânicas. Uma verdadeira engenharia social.

Na medida em que decisões sobre infraestrutura, fornecedores de merenda escolar, vencedores de concessões de transporte público são politicamente alocados para dentro das companhias e para tanto recebem através dos impostos pagos por todos, a sociedade fica inteiramente subjugada ao bel prazer da classe dominante “do momento”.

Há que se desvincular dessas ações, cortar os cordões umbilicais das dependências políticas, sob o risco de se cometer injustiças históricas irreparáveis. A sensatez deve prevalecer sob todos os aspectos e em todas as camadas da sociedade.

O Sistema de Freios e Contrapesos existe para isso e consiste no controle do poder pelo próprio poder, sendo que cada Poder tem autonomia para exercer sua função, mas é controlado pelos outros poderes. Isso serve para evitar que haja abusos no exercício do poder por qualquer dos Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário e sucessivos) e isso se repete e replica em todos os níveis hierárquicos subjacentes.

Em se tratando da educação pública fica muito mais nítido na medida em que a escola, pressionada por interesses diversos não consegue acompanhar as demandas da sociedade em que se observa a extensa quantidade de cursos de aperfeiçoamento e capacitação que se proliferam, cobrindo lacunas deixadas pelo sistema formal de ensino.

Segundo INAF, o analfabetismo funcional está diretamente ligado às falhas históricas do sistema educacional. Nesse cenário, além de cobrar por melhorias na qualidade da Educação, cabe à sociedade o importante papel de transformar os espaços e contextos não escolares em ambientes promotores de aprendizagem. Transformar a ação pedagógica em ação política definitivamente, sob o aspecto de resultados práticos e impacto geracional foi um erro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Demonstramos como a formação continuada do professor na perspectiva de alcançar as expectativas do aluno e por conseguinte, o mercado de trabalho deve ser investido. Professores com alto senso crítico, que possibilitem que seus alunos se apropriem do máximo de conhecimento. Como

Freire ensina, partir do dia a dia do educando é um caminho sem obstáculos para atingirmos o objetivo da alfabetização funcional, tão necessária para a transformação da sua própria realidade.

A evasão ainda é um desafio que cabe a nós, sociedade, buscar e aprofundar alternativas para o pleno desenvolvimento dessas pessoas, que por algum motivo, se tornaram alunos tardios.

Houve evolução, mas o caminho não pode parar de ser percorrido. O mercado de trabalho reconhece e valoriza o esforço desses alunos.

REFERÊNCIAS:

BRANDÃO, P, HUGO. F.V. (Brasília) **Aprendizagem e Competências nas Organizações: uma Revisão Crítica de Pesquisas Empíricas.** Artigo – janeiro/2008.

<http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/viewFile/105/94>

FREIRE, Paulo, **Educação Como Prática da Liberdade**, Rio de Janeiro, dezembro 1967, Editor Cortez, **Pedagogia do Oprimido** São Paulo, 43ª Edição, Editora Paz e Terra. **Pedagogia da Autonomia**, 1997, **A Importância do Ato de Ler**. 1989.

<https://www.humaitadigital.com.br/eja-e-empregabilidade/>

<https://www.isciweb.com.br/revista/1047-as-praticas-educativas-na-educacao-de-jovens-e-adultos>

MACHADO, Virginia, Revista Didática Sistêmica, volume um outubro dezembro 2005 **Definições da Prática e a didática sistêmica.**

OS IDIOMAS DO FUTURO

THE LANGUAGES OF THE FUTURE



RAFAEL CESAR BUENO

Graduação em Letras – Português e Inglês pela Faculdade UNICID (2023); Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade Faconnect (2024); Professor de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa – na EMEF Zilka Salaberry de Carvalho

RESUMO

O artigo "Os Idiomas do Futuro" investiga as línguas que estarão em ascensão no cenário global nas próximas décadas, influenciadas por fatores como globalização, mudanças econômicas e avanços tecnológicos. Através de uma revisão de literatura, o estudo analisa o papel central da linguagem na era da globalização, destacando os idiomas atualmente mais falados e sua importância no Brasil e no mundo. O artigo explora a emergência de novas línguas em resposta ao crescimento econômico de certas regiões e ao impacto da tecnologia, que pode moldar a evolução linguística e as tendências de aprendizagem multilíngue. Ademais, são discutidas previsões sobre os idiomas que se tornarão predominantes, considerando as implicações culturais e sociais dessas transformações. Por fim, o artigo reflete sobre o futuro da comunicação global e suas consequências para a interação entre diferentes culturas e sociedades, ressaltando a importância de se preparar para um mundo cada vez mais interconectado linguisticamente.

Palavras-chave: Globalização; Idiomas emergentes; Tecnologia; Multilinguismo; Educação linguística.

ABSTRACT

The article "The Languages of the Future" investigates the languages that will be on the rise on the global stage in the coming decades, influenced by factors such as globalization, economic changes and technological advances. Through a literature review, the study analyzes the central role of language in the era of globalization, highlighting the most widely spoken languages today and their importance in Brazil and around the world. The article explores the emergence of new languages in response to the economic growth of certain regions and the impact of technology, which can shape linguistic evolution and multilingual learning trends. It also discusses predictions about which languages will become predominant, considering the cultural and social implications of these transformations. Finally, the article reflects on the future of global communication and its consequences for interaction between different cultures and societies, highlighting the importance of preparing for an increasingly linguistically interconnected world.

Keywords: Globalization; Emerging languages; Technology; Multilingualism; Language education.

INTRODUÇÃO

A globalização tem transformado profundamente a maneira como as línguas são utilizadas, aprendidas e disseminadas ao redor do mundo. No contexto dos dias atuais, a dinâmica dos idiomas está ligeiramente ligada a fatores econômicos, sociais e tecnológicos que modulam a comunicação entre nações. Este artigo irá explorar as línguas que, de acordo com previsões e tendências, vão ocupar posições de destaque no futuro cenário global. Para isso, realizei uma revisão de literatura que abrange alguns estudos sobre a importância da linguagem na era da globalização, tendo em vista o impacto das novas potências econômicas e o avanço das tecnologias de comunicação. A investigação se propõe a identificar não somente os idiomas emergentes, mas também a entender as razões que impulsionam essa ascensão, com atenção especial ao papel do Brasil nesse cenário. A análise traz o impacto da tecnologia na evolução das línguas e as mudanças culturais e sociais decorrentes da predominância de certos idiomas. O estudo é justificado pela necessidade de se antecipar às mudanças linguísticas no mundo, compreendendo como essas transformações afetarão a interação intercultural, a educação multilíngue, e a comunicação global nas próximas décadas.

OBJETIVO GERAL

Como objetivo geral deste artigo, investigarei as línguas que se destacarão como influentes no cenário global das próximas décadas, levando em conta os impactos da globalização, dos avanços tecnológicos e das mudanças econômicas. Minha pesquisa visa entender como essas línguas emergentes podem

moldar a dinâmica da comunicação global, assim afetando a interação cultural, a educação multilíngue, e a estrutura social em nível mundial.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos do estudo são: identificar as línguas que demonstram maior potencial de crescimento e relevância global; analisar alguns fatores sociais, econômicos e tecnológicos que promovem a ascensão desses idiomas; e avaliar quais serão implicações dessas tendências para a educação e a comunicação intercultural, com foco especial nas perspectivas futuras do Brasil nesse contexto.

JUSTIFICATIVA

Na justificativa aqui se faz presente pela necessidade de compreender as mudanças linguísticas em um mundo que está cada vez mais interconectado, onde a proficiência nos idiomas globais está se tornando essencial para a inserção social, econômica e cultural. Antecipar quais línguas que ganharão destaque nas próximas décadas é fundamental para preparar sociedades e sistemas educacionais para as demandas do futuro, facilitando a comunicação internacional e promovendo uma inclusão no cenário global que está em constante evolução.

PROBLEMA

O problema central que foi investigado por mim e escrito neste artigo é: quais são os idiomas que provavelmente se destacarão no futuro cenário mundial e quais fatores que determinam esta ascensão? Além disso, procurei entender como a predominância dessas línguas pode impactar a comunicação global, a educação multilíngue e a interação entre diferentes culturas e sociedades, em especial, em um contexto marcado pela rápida evolução tecnológica e pela globalização.

OS IDIOMAS DO FUTURO

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

A linguagem ou os idiomas sempre desempenharam um papel fundamental na formação e desenvolvimento das sociedades. Na era de hoje da globalização, essa importância é ainda mais ampliada, pois os idiomas se tornaram ferramentas cruciais para a comunicação intercultural e para a inserção em um mercado globalizado. Como destaca Graddol (1997), "a globalização econômica e o desenvolvimento tecnológico criaram uma interdependência entre os países que intensificou a necessidade de línguas comuns". Sendo assim, neste contexto, a língua inglesa emergiu como a principal língua franca, que facilita a comunicação internacional em áreas como os negócios, a ciência e a tecnologia. Entretanto, com a ascensão de novas potências econômicas, outros idiomas também vêm

ganhando relevância, refletindo as mudanças na ordem mundial e uma necessidade de uma comunicação mais inclusiva e diversificada.

FATORES QUE INFLUENCIAM A POPULARIDADE DOS IDIOMAS

No cenário global, a popularidade de certos idiomas é determinada por uma combinação de fatores econômicos, tecnológicos e culturais. Economicamente, a ascensão de algumas potências como China e Índia tem impulsionado o aprendizado de mandarim e hindi, línguas essas que antes eram mais restritas a seus territórios nacionais. Dobson (2011) diz que "a língua é uma extensão do poder econômico e político de um país", o que explicaria o crescimento do interesse por estas línguas em várias partes do mundo. A tecnologia também tem um papel crucial, especialmente com a disseminação das plataformas digitais que muito facilitam o aprendizado e a prática de novas línguas. Além do mais, a globalização cultural, que envolve a disseminação de filmes, música e literatura, contribui fortemente para a popularização de idiomas como o espanhol e o coreano, que têm alcançado uma audiência global cada vez maior nos últimos anos.

CENÁRIO ATUAL DOS PRINCIPAIS IDIOMAS NO MUNDO E NO BRASIL

Hoje em dia, o inglês ainda continua sendo o idioma mais falado no mundo, com uma presença dominante na maioria dos continentes. Segundo Crystal (2003), "o inglês é falado por aproximadamente 1,5 bilhão de pessoas em todo o mundo, seja como primeira ou segunda língua". Já no Brasil, o português permanece como a língua principal, mas há um crescente interesse pelo inglês, principalmente entre os jovens e no ambiente corporativo. Além disso, outras línguas como o espanhol e o mandarim vêm ganhando espaço no país, refletindo as relações econômicas e culturais do Brasil com outras nações. Conforme Paik (2008), "o aprendizado de línguas estrangeiras no Brasil está diretamente relacionado às oportunidades econômicas e à necessidade de integração no mercado global". Isso tudo mostra uma diversidade linguística que acompanha as mudanças econômicas e políticas globais, preparando a população para um futuro multilíngue, como veremos adiante.

IDIOMAS EMERGENTES NA ECONOMIA GLOBAL

China, Índia e Brasil, em sua ascensão econômica, têm influenciado a importância de seus idiomas no cenário global. O crescimento econômico e a expansão de mercados emergentes com frequência, fazem com que idiomas como o mandarim, o hindi e o português ganhem destaque. Segundo um estudo de Dobson (2011), "o poder econômico de uma nação está diretamente relacionado à disseminação de sua língua, o que torna o aprendizado dessas línguas uma prioridade em diversos contextos internacionais".

No caso do mandarim em específico, a crescente influência da China como uma potência econômica global tem levado a uma demanda sem precedentes pelo aprendizado deste idioma, tanto em países asiáticos quanto ocidentais. De forma parecida, o português tem se consolidado em países da África e em algumas regiões da Ásia, reforçado pelas relações econômicas do Brasil com os países dessas regiões. Esse fenômeno demonstra como a economia global impacta diretamente na distribuição e no aprendizado destes idiomas.

O PAPEL DA TECNOLOGIA NA EVOLUÇÃO DAS LÍNGUAS

A tecnologia ocupa um papel crucial na evolução e disseminação dos idiomas, especialmente no que se dá em relação à aprendizagem e utilização. Com a criação de plataformas digitais e ferramentas de tradução automática, a barreira linguística tem sido bem reduzida, facilitando a comunicação entre falantes de diferentes línguas. Graddol (1997) afirma que "as tecnologias digitais estão revolucionando a maneira como aprendemos e utilizamos línguas, promovendo o bilinguismo e o multilinguismo". Aplicativos de aprendizado de vários idiomas, como Duolingo e Babbel, têm ajudado muito para a democratização do ensino de línguas, tornando-os mais acessíveis e personalizados. Além disso, a comunicação através de redes sociais e outras plataformas digitais têm permitido a exposição contínua a múltiplos idiomas, influenciando a familiaridade e a fluência dos usuários com diferentes línguas. Desta forma, a tecnologia não apenas facilita o aprendizado de novos idiomas, mas também redefine o papel das línguas na comunicação global.

EDUCAÇÃO MULTILÍNGUE E SUAS PERSPECTIVAS FUTURAS

A educação multilíngue tem cada vez mais se tornado uma prioridade em muitos países, trazendo à tona a necessidade de preparar as futuras gerações para um mundo cada vez mais globalizado. Conforme aponta Paik (2008), "a globalização exige que os sistemas educacionais promovam o aprendizado de múltiplos idiomas para capacitar os indivíduos a participarem plenamente da economia global". Aqui no Brasil, por exemplo, há um aumento significativo no interesse por programas educacionais que incentivam o bilinguismo e o multilinguismo, especialmente nas escolas particulares e instituições de ensino superior. E a tendência é que, durante as próximas décadas, a educação multilíngue se torne ainda mais central, com um grande foco na inclusão de idiomas emergentes, como o mandarim e o árabe, nos currículos escolares. Além disso, a educação multilíngue é vista como uma ferramenta essencial para promover a compreensão intercultural e a cooperação internacional, preparando os alunos para lidar com desafios e oportunidades de um mundo que está em constante mudança.

PERSPECTIVAS DO IDIOMA PORTUGUÊS PARA O FUTURO

O idioma português, que hoje é falado por mais de 270 milhões de pessoas ao redor do mundo, possui um papel muito significativo na comunicação global, especialmente devido à sua presença em diversos continentes. As perspectivas para o futuro do português são bem promissoras, com reflexo direto no crescimento econômico e demográfico dos países lusófonos, assim como também terá uma influência cultural e política desses países no cenário internacional.

O Brasil, que atualmente é o país com o maior número de pessoas falantes de português, o idioma continua a ser uma ferramenta vital para o desenvolvimento econômico e social. É também na expansão das relações comerciais e culturais do Brasil com outros países emergentes, como China e Índia, que há o potencial de aumentar o prestígio do português. Ribeiro (2016) destaca que "o papel crescente do Brasil na economia global e sua influência cultural ampliada reforçam a importância do português como um idioma estratégico para a comunicação e a diplomacia internacional".

Em Portugal, o português também vem ganhando destaque, apesar que de maneira mais modesta, principalmente devido à sua integração na União Europeia e conseqüentemente à sua influência na diplomacia e na cultura europeia. É um fato que a promoção da língua portuguesa através de instituições como o Instituto Camões como também a presença em organizações internacionais contribui para a sua visibilidade e importância global.

Sendo assim, o crescimento de comunidades lusófonas em países africanos, como Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, tem ampliado e muito o alcance do português. Estes países, que tem economias em desenvolvimento e uma população jovem que cresce cada vez mais, representam um mercado em expansão para o idioma. Segundo Graddol (1997), "os países africanos de língua portuguesa têm um papel crescente no cenário global, e o português pode se tornar um idioma ainda mais influente devido ao crescimento demográfico e econômico dessas regiões".

É comum a presença do português em comunidades imigrantes na Europa, América do Norte e outras regiões e isso também contribui para a sua expansão. O deslocamento dos portugueses manteve sua língua viva e a promoveu em contextos internacionais, influenciando um uso mais global do idioma.

Em outras palavras, o português possui perspectivas muito boas para o futuro, sustentadas pelo crescimento econômico dos países falantes do idioma, pela influência cultural, política global e pela presença significativa em comunidades internacionais. A promoção e o fortalecimento do idioma se dão em todas essas dimensões e serão fundamentais para garantir que o português continue a ter um papel importante no cenário linguístico global.

PREVISÕES PARA OS IDIOMAS DO FUTURO

Percebo que as previsões para os idiomas que serão predominantes nas próximas décadas indicam uma diversidade linguística crescente, o que reflete mudanças econômicas e culturais globais. De acordo com

Graddol (1997), "a popularidade dos idiomas no futuro será moldada por tendências econômicas e políticas, bem como pela dinâmica da comunicação digital". Os idiomas como o mandarim e o hindi devem continuar a crescer em importância devido ao aumento da influência econômica da China e da Índia. O espanhol e o árabe também têm potencial para expandir sua presença global, que são impulsionados por suas comunidades de falantes e pela crescente influência cultural e econômica. As previsões indicam para um cenário multilinguístico onde o inglês continuará com um papel significativo, mas outros idiomas com certeza ganharão relevância conforme as economias emergentes se fortalecerem e as interações interculturais aumentarem.

IMPACTOS CULTURAIS E SOCIAIS DA MUDANÇA LINGUÍSTICA

A mudança na predominância de certas línguas tem implicações culturais e sociais significativas. Segundo Crystal (2003), "a ascensão de novas línguas e a diminuição de outras podem levar a mudanças culturais profundas e influenciar a identidade social das comunidades". A crescente importância dos idiomas como o mandarim e o hindi pode colaborar para uma maior valorização das culturas associadas a essas línguas, o que ao mesmo tempo pode resultar na marginalização de idiomas menos falados. No Brasil, por exemplo, a maior ênfase no aprendizado de idiomas como o inglês e o espanhol pode promover uma maior integração internacional, o que por outro lado pode levar a um desinteresse por línguas locais e regionais. Esse fenômeno evidencia a necessidade de políticas linguísticas que tragam um equilíbrio da promoção de idiomas globais com a preservação das línguas e culturas locais.

O FUTURO DA COMUNICAÇÃO GLOBAL

A comunicação global e seu futuro será caracterizado por uma crescente diversidade linguística e pelo papel fundamental dos idiomas emergentes. O avanço das tecnologias digitais e da globalização está transformando sim a maneira de como as línguas são aprendidas e utilizadas, aumentando o alcance de idiomas como o inglês, o mandarim e o espanhol. Conforme Paik (2008), "a capacidade de se comunicar em múltiplas línguas será crucial para o sucesso em um mundo cada vez mais interconectado". As consequências destas tendências incluem mudanças culturais e sociais que serão significativas, e que exigem uma abordagem equilibrada para uma educação multilíngue e para que também ocorra a preservação das línguas locais. Para o estudo das línguas do futuro é necessário considerar tanto as oportunidades quanto os desafios que surgirão com a evolução linguística, preparando assim as sociedades para um cenário global dinâmico e bem diversificado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma análise do estudo das línguas do futuro revela um cenário dinâmico e multifacetado, que traz as profundas transformações econômicas, tecnológicas e culturais que moldam o panorama global. As previsões indicam que os idiomas como o mandarim, o hindi e o espanhol, vão ganhar uma relevância crescente, e serão impulsionados pelo crescimento econômico de países emergentes e pela expansão de suas influências culturais. Simultaneamente, a tecnologia desempenha um papel crucial na disseminação e no aprendizado desses idiomas, trazendo uma democratização e o acesso ao bilinguismo e ao multilinguismo.

REFERÊNCIAS

- CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DOBSON, Miranda. **The Rise of English: The Language of Globalization in China and the European Union**. Australian Journal of Politics & History, v. 57, n. 1, p. 77-88, 2011.
- GRADDOL, David. **The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century**. London: British Council, 1997.
- PAIK, Kyungsoo. **Globalization, Language Policy, and Education: A Critical Perspective**. International Review of Education, v. 54, n. 1, p. 33-50, 2008.
- RIBEIRO, Francisco. **Línguas e Identidade: A Influência da Globalização na Diversidade Linguística**. São Paulo: Editora Humanitas, 2016.

A CONTRIBUIÇÃO DE PIERRE FERMAT PARA A MATEMÁTICA MODERNA

PIERRE FERMAT'S CONTRIBUTION TO MODERN MATHEMATICS



REGINALDO SANTOS LIMA

Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Paulista - UNIP; Professor de ensino fundamental II Matemática na EMEF Carlos Augusto de Queiroz Rocha; Professor de Ensino Fundamental II e Médio no Centro Educacional de Diadema.

RESUMO

Ao longo dos tempos, o estudo do desenvolvimento humano vem despertando grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da matemática e educação. Neste contexto, a teoria de Euclides representa uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o crescimento e a aprendizagem do indivíduo. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise filosófica e educacional das principais ideias de Fermat sobre o desenvolvimento humano, buscando explorar a influência do ambiente, atores sociais, bem como fatores que podem afetar negativamente esse desenvolvimento. Por meio desta investigação, hiposteniza-se obter uma visão mais abrangente e aprofundada sobre o tema, trazendo subsídios para a prática profissional e para o aprimoramento das políticas educacionais. O presente trabalho versa sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Fermat, Matemática e Ensino e Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. Pierre Fermat é uma figura central na história da matemática, cujas contribuições continuam a influenciar o campo até hoje. Seu trabalho na teoria dos números, particularmente o Último Teorema de Fermat, permanece uma inspiração para matemáticos de todo o mundo.

Palavras-chave: Pierre Fermat; Teoria dos Números; Matemática Moderna

ABSTRACT

Over the years, the study of human development has aroused great interest among researchers and professionals in the fields of mathematics and education. In this context, Euclid's theory represents an important contribution to better understanding the processes involved in individual growth and learning. This research aims to carry out a philosophical and educational analysis of Fermat's main ideas on human development, seeking to explore the influence of the environment, social actors, as well as factors that can negatively affect this development. Through this research, we hope to obtain a more comprehensive and in-depth view of the subject, providing support for professional practice and for improving educational policies. This work deals with 3 previously determined thematic axes, Fermat, Mathematics and Teaching and Learning, and the methods used were to carry out this research with a qualitative approach. Its procedural description is bibliographical. Pierre Fermat is a central figure in the history of mathematics, whose contributions continue to influence the field to this day. His work in number theory, particularly Fermat's Last Theorem, remains an inspiration to mathematicians around the world.

Keywords: Pierre Fermat; Number Theory; Modern Mathematics

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, o estudo do desenvolvimento humano vem despertando grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da matemática e educação. Neste contexto, a teoria de Euclides representa uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o crescimento e a aprendizagem do indivíduo. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise filosófica e educacional das principais ideias de Fermat sobre o desenvolvimento humano, buscando explorar a influência do ambiente, atores sociais, bem como fatores que podem afetar negativamente esse desenvolvimento. Por meio desta investigação, hipotetiza-se obter uma visão mais abrangente e aprofundada sobre o tema, trazendo subsídios para a prática profissional e para o aprimoramento das políticas educacionais. O presente trabalho versa sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Fermat, Matemática e Ensino e Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002). E, desta forma, o caminho metodológico foi

estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados e tratados. Na terceira etapa os dados foram interpretados e dispostos sob estrutura em tópicos.

DESENVOLVIMENTO

Pierre de Fermat nasceu em 1601 em Beaumont-de-Lomagne, França. Formado em direito, Fermat trabalhava como advogado e conselheiro do Parlamento de Toulouse. Apesar de sua profissão principal, Fermat dedicava grande parte de seu tempo livre à matemática. Sua correspondência com outros matemáticos da época, como Blaise Pascal e Marin Mersenne, demonstra sua intensa atividade intelectual e suas notáveis contribuições ao campo.

Uma das áreas mais importantes em que Fermat deixou sua marca foi a teoria dos números. Segundo Mahoney (1994), Fermat é frequentemente considerado o fundador da teoria moderna dos números devido às suas descobertas e conjecturas nesta área. Ele introduziu o método de descida infinita, uma técnica revolucionária que mais tarde seria fundamental para muitas provas matemáticas. Além disso, Fermat formulou várias conjecturas, muitas das quais foram posteriormente provadas corretas e tornaram-se teoremas fundamentais na matemática. Entre suas contribuições mais notáveis está o Pequeno Teorema de Fermat, que afirma que se (p) é um número primo e (a) é um inteiro não divisível por (p) , então $a^{p-1} \equiv 1 \pmod{p}$. Este teorema é uma das bases da teoria dos números e tem aplicações significativas na criptografia moderna.

No entanto, o mais famoso legado de Fermat é, sem dúvida, o Último Teorema de Fermat. Em uma margem de seu exemplar da "Arithmetica" de Diofanto, Fermat escreveu que havia descoberto uma demonstração maravilhosa para a equação $(x^n + y^n = z^n)$, que não caberia na margem. Esta afirmação, conhecida como Último Teorema de Fermat, diz que a equação não tem soluções inteiras positivas para $(n > 2)$. Segundo Singh (1997), esta simples anotação instigou mais de três séculos de esforços matemáticos para encontrar uma prova rigorosa. O teorema foi finalmente provado por Andrew Wiles em 1994, utilizando técnicas avançadas da teoria dos números e da geometria algébrica, em uma das realizações mais notáveis da matemática moderna.

Além da teoria dos números, Fermat fez contribuições significativas ao cálculo, trabalhando de forma independente e simultânea a René Descartes. Como observa Boyer (1991), Fermat desenvolveu métodos para encontrar máximos e mínimos de funções e para calcular áreas sob curvas, que são vistos como precursores do cálculo diferencial e integral. Sua abordagem analítica ajudou a estabelecer as bases para o trabalho posterior de Isaac Newton e Gottfried Wilhelm Leibniz,

os fundadores do cálculo. Fermat introduziu a ideia de considerar infinitesimais, pequenas quantidades que tendem a zero, um conceito que foi crucial para o desenvolvimento do cálculo integral e diferencial.

Fermat também contribuiu para a geometria analítica. Ele introduziu a ideia de coordenadas para descrever curvas e superfícies, uma inovação que permitiu a fusão da álgebra com a geometria. Fermat e Descartes são frequentemente creditados com a invenção independente da geometria analítica, que transformou profundamente o estudo da matemática e da física. A geometria analítica é uma ferramenta essencial na matemática moderna, utilizada em diversas áreas, desde a análise matemática até a física teórica. De acordo com Boyer (1991), a contribuição de Fermat para a geometria analítica foi crucial para o desenvolvimento da matemática moderna, permitindo a resolução de problemas geométricos complexos por meio de métodos algébricos.

Há de se considerar que a geometria analítica permite a representação de formas geométricas em um sistema de coordenadas, facilitando a criação de imagens e animações digitais. Por exemplo, ao renderizar uma cena tridimensional em uma tela bidimensional, algoritmos de transformação geométrica utilizam conceitos de translação, rotação e escala, todos fundamentados na geometria analítica de Fermat. Esses conceitos são implementados através de matrizes de transformação, que aplicam operações geométricas a objetos no espaço (FOLEY et al., 1996).

Além disso, os métodos de Fermat para encontrar tangentes a curvas são fundamentais para a geração de superfícies suaves e realistas em gráficos computacionais. Na renderização de gráficos 3D, é comum utilizar superfícies paramétricas e splines, que dependem de cálculos precisos de derivadas e tangentes. As técnicas desenvolvidas por Fermat para resolver problemas de tangência continuam a ser aplicadas na criação de modelos tridimensionais detalhados e visualmente atraentes (SPIVAK, 1999).

Desta forma, a renderização de imagens é um processo fundamental na computação gráfica, que transforma modelos tridimensionais em imagens bidimensionais com alto grau de realismo. Este processo envolve várias técnicas matemáticas e computacionais para simular a interação da luz com as superfícies dos objetos, criando efeitos visuais como sombras, reflexões, refrações e texturas. A renderização é amplamente utilizada em diversos campos, incluindo cinema, videogames, design de produtos, arquitetura e simulações científicas.

A renderização pode ser dividida em duas categorias principais: renderização em tempo real e renderização offline. A renderização em tempo real é usada em aplicações que exigem uma atualização rápida das imagens, como em videogames e realidade virtual. Este tipo de renderização deve ser eficiente o suficiente para fornecer imagens fluídas a uma taxa de quadros elevada, geralmente acima de 30 quadros por segundo. Técnicas como rasterização e sombreamento baseado em shaders são comuns neste contexto (FOLEY et al., 1996).

Por outro lado, a renderização offline, também conhecida como renderização fotorrealista, é utilizada quando a qualidade da imagem é prioritária e o tempo de processamento não é uma restrição crítica. Esta abordagem é comum na produção de filmes de animação e efeitos visuais. A renderização offline utiliza métodos avançados como ray tracing e radiossidade para simular com precisão os fenômenos de iluminação global. Ray tracing, em particular, rastreia os caminhos dos raios de luz à medida que interagem com as superfícies, permitindo a criação de imagens com reflexões precisas e sombras complexas (PHARR; HUMPHREYS, 2010).

Um dos desafios principais na renderização de imagens é a simulação precisa da interação da luz com os materiais. Os modelos de iluminação, como o modelo de iluminação de Phong e o modelo de iluminação de Cook-Torrance, descrevem como a luz é refletida nas superfícies. Esses modelos combinam componentes difusas, especulares e de reflexão ambiente para gerar um realismo convincente. "A renderização realista exige um entendimento profundo da física da luz e dos materiais, além de técnicas computacionais eficientes para simular esses efeitos" (PHARR; HUMPHREYS, 2010).

Outro aspecto importante da renderização é a texturização, que adiciona detalhes às superfícies dos modelos. As texturas são imagens aplicadas aos modelos para simular detalhes finos como cor, padrões e irregularidades de superfície. A mapeamento de textura, o mapeamento de bump e o mapeamento de normalmente são técnicas usadas para aumentar o realismo visual sem aumentar significativamente a complexidade geométrica dos modelos (FOLEY et al., 1996).

A evolução das técnicas de renderização foi significativamente influenciada pelo aumento do poder computacional e pelos avanços em algoritmos e hardware gráfico. Placas de vídeo modernas são capazes de realizar cálculos complexos de renderização em paralelo, permitindo a criação de imagens cada vez mais realistas em tempo real. "O progresso na renderização de gráficos não apenas aprimorou a qualidade visual das imagens, mas também ampliou as possibilidades de design e visualização em inúmeras indústrias" (AITKEN et al., 2019).

Fermat também contribuiu para o desenvolvimento do cálculo diferencial e integral, que são essenciais para a simulação de fenômenos físicos em gráficos computacionais. A integração numérica, por exemplo, e mais uma vez mencionando, é utilizada em algoritmos de iluminação global para calcular a distribuição de luz em uma cena, proporcionando realismo às imagens renderizadas. Os métodos numéricos baseados nas ideias de Fermat permitem a simulação precisa de efeitos como sombras, reflexões e refrações (STEWART, 2012).

Embora Pierre de Fermat não tenha trabalhado diretamente com robótica, suas contribuições matemáticas, especialmente em teoria dos números e geometria, tiveram um impacto significativo nas bases teóricas que sustentam a robótica moderna. Além disso, a geometria analítica de Fermat, desenvolvida paralelamente à de René Descartes, é essencial para a modelagem e controle de robôs.

A capacidade de representar movimentos e posições de robôs em um sistema de coordenadas é fundamental para a programação e operação destes dispositivos. A utilização de transformações geométricas, como translações e rotações, permite que os engenheiros descrevam e controlem os movimentos dos robôs com precisão (FOLEY et al., 1996).

A cinemática e a dinâmica dos robôs, que são áreas centrais da robótica, também se beneficiam das contribuições matemáticas de Fermat. A cinemática direta e inversa, que envolvem o cálculo da posição e orientação de um robô com base nos ângulos das juntas e vice-versa, dependem de princípios geométricos desenvolvidos por Fermat. Esses cálculos são cruciais para garantir que os robôs possam realizar tarefas complexas de forma eficiente e precisa (SPONG; HUTCHINSON; VIDYASAGAR, 2006).

Vale mencionar, também, que a integração numérica é utilizada em algoritmos de controle de movimento e planejamento de trajetória, permitindo que os robôs se movam de maneira suave e controlada em seus ambientes. Esses métodos são essenciais para o funcionamento de robôs autônomos, que precisam calcular suas rotas em tempo real (STEWART, 2012).

Outra área em que Fermat teve um impacto significativo foi a teoria das probabilidades. Sua correspondência com Blaise Pascal sobre jogos de azar levou ao desenvolvimento de conceitos fundamentais na teoria das probabilidades. Juntos, Fermat e Pascal estabeleceram os fundamentos da probabilidade moderna, formulando o que hoje é conhecido como o Princípio de Pascal-Fermat. Este trabalho conjunto é considerado um dos marcos na história da matemática, mostrando como a colaboração intelectual pode levar a avanços significativos.

A colaboração entre Fermat e Pascal começou com uma questão levantada por Antoine Gombaud, também conhecido como Chevalier de Méré, um jogador ávido e amigo de Pascal. Gombaud queria entender por que certas estratégias de jogo, que ele acreditava serem infalíveis, na verdade não funcionavam. Ele levantou o famoso "problema dos pontos", que questionava como dividir justamente as apostas de um jogo interrompido antes de seu término, quando um dos jogadores estava à frente. Pascal, intrigado pelo problema, iniciou uma correspondência com Fermat para encontrar uma solução (MAHONEY, 1994).

Interessantemente, Fermat e Pascal abordaram o problema utilizando conceitos de probabilidade, desenvolvendo métodos para calcular as chances de vitória de cada jogador com base na situação atual do jogo. Em uma carta a Fermat, Pascal escreveu: "Nada me fez maior prazer do que estas duas descobertas, que fizemos juntos. Pois, o que quer que as pessoas digam, a maior parte das invenções são feitas juntas, e esta é a minha opinião sobre estas nossas descobertas" (PASCAL, 1963).

Essa colaboração levou ao desenvolvimento das bases da teoria das probabilidades. Pascal introduziu o conceito de "expectativa matemática", que é a média ponderada dos valores possíveis

de uma variável aleatória, considerando suas probabilidades. Fermat, por sua vez, contribuiu com métodos combinatórios para calcular probabilidades, utilizando a análise de casos possíveis (GILLIES, 2000).

A teoria das probabilidades de Fermat e Pascal não só resolveu o "problema dos pontos", mas também forneceu ferramentas matemáticas essenciais para uma ampla gama de aplicações além dos jogos de azar. Por exemplo, na economia, as probabilidades são utilizadas para modelar mercados financeiros e avaliar riscos. Na ciência, a análise estatística de dados experimentais depende dos princípios da probabilidade para interpretar resultados e validar hipóteses (HACKING, 2006).

Além disso, a correspondência entre Fermat e Pascal destacou a importância da comunicação e colaboração científica. Mesmo trabalhando separadamente, suas trocas de ideias e métodos levaram a avanços significativos na matemática. Pascal escreveu: "Tenho tanta confiança em seus métodos e em seu julgamento, que prefiro seus cálculos aos meus próprios" (PASCAL, 1963), evidenciando o respeito mútuo e a sinergia de suas mentes.

Fermat também fez importantes contribuições à óptica. Ele formulou o Princípio de Fermat, que afirma que a luz segue o caminho que leva o menor tempo para viajar entre dois pontos. Este princípio, que combina elementos de física e geometria, foi um avanço significativo na compreensão dos fenômenos ópticos e influenciou o desenvolvimento da óptica geométrica.

Pierre de Fermat, não apenas deixou um legado duradouro na matemática, mas também teve uma relação profunda com a religião, que influenciou seu trabalho e sua visão de mundo. Fermat, um católico devoto, via a matemática como uma forma de compreender as ideias divinas, acreditando que a beleza e a harmonia das descobertas matemáticas refletiam a perfeição do Criador.

Fermat expressou seu pensamento sobre a relação entre matemática e divindade em várias ocasiões. Uma de suas citações mais conhecidas reflete essa visão: "Eu considero que o estudo da matemática pura é, em si mesmo, o estudo das ideias divinas" (MAHONEY, 1994). Esta perspectiva é emblemática de como Fermat enxergava sua própria busca científica não apenas como uma exploração do mundo natural, mas também como um meio de se aproximar do divino.

Além disso, Fermat acreditava que a simplicidade e a elegância das leis matemáticas eram um reflexo da natureza divina. Ele afirmou que "a natureza se conforma ao princípio da máxima simplicidade" (WILES, 1995), sugerindo que a simplicidade das leis matemáticas era uma manifestação da perfeição e racionalidade de Deus. Essa visão teológica estava alinhada com o pensamento de muitos cientistas e matemáticos da época, que viam a ciência como uma forma de revelar a ordem e a racionalidade do universo criado por Deus.

A fé de Fermat também se manifestou em sua vida pessoal e profissional. Como magistrado, ele buscava justiça e equidade, valores profundamente enraizados em sua crença religiosa. Sua integridade e dedicação ao trabalho eram vistas como uma extensão de sua fé, refletindo os princípios cristãos de honestidade e serviço ao próximo.

A conexão entre a matemática de Fermat e sua religiosidade também é evidente em sua correspondência com outros matemáticos e intelectuais da época. Em suas cartas, Fermat frequentemente mencionava sua fé e como ela influenciava seu trabalho. Ele via a descoberta matemática como uma forma de glorificar a Deus, reconhecendo a origem divina do conhecimento e da razão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pierre Fermat é uma figura central na história da matemática, cujas contribuições continuam a influenciar o campo até hoje. Seu trabalho na teoria dos números, particularmente o Último Teorema de Fermat, permanece uma inspiração para matemáticos de todo o mundo. Além disso, suas inovações no cálculo e na geometria analítica ajudaram a moldar a matemática moderna. O legado de Fermat é um testemunho de seu gênio e da importância de suas descobertas para o avanço contínuo da ciência matemática.

REFERÊNCIAS

AITKEN, M. et al. **Real-Time Rendering**. 4. ed. Boca Raton: CRC Press, 2019.

BOYER, C. B. **A History of Mathematics**. 2nd ed. New York: John Wiley & Sons, 1991.

EPP, S. S. **Discrete Mathematics with Applications**. 4. ed. Belmont: Brooks/Cole, 2011.

FOLEY, J. D. et al. **Computer Graphics: Principles and Practice**. 2. ed. Boston: Addison-Wesley, 1996.

GILLIES, D. **Philosophical Theories of Probability**. London: Routledge, 2000.

HACKING, I. **The Emergence of Probability: A Philosophical Study of Early Ideas about Probability, Induction and Statistical Inference**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

HARDY, G. H.; WRIGHT, E. M. **An Introduction to the Theory of Numbers**. 6. ed. Oxford: Clarendon Press, 2008.

MAHONEY, M. S. **The Mathematical Career of Pierre de Fermat, 1601-1665**. Princeton: Princeton University Press, 1994.

PASCAL, B. **Oeuvres Complètes**. Paris: Gallimard, 1963.

PHARR, M.; HUMPHREYS, G. **Physically Based Rendering: From Theory to Implementation**. 2. ed. San Francisco: Morgan Kaufmann, 2010.

RIVEST, R. L.; SHAMIR, A.; ADLEMAN, L. **A Method for Obtaining Digital Signatures and Public-Key Cryptosystems**. Communications of the ACM, v. 21, n. 2, p. 120-126, 1978.

SINGH, S. **Fermat's Enigma: The Epic Quest to Solve the World's Greatest Mathematical Problem**. New York: Walker & Company, 1997.

STEWART, J. **Calculus: Early Transcendentals**. 7. ed. Belmont: Brooks/Cole, 2012.

AS POSSIBILIDADES E DESAFIOS PEDAGÓGICOS DENTRO DAS SALAS DE BERÇÁRIO

PEDAGOGICAL POSSIBILITIES AND CHALLENGES IN NURSERY CLASSROOMS



REGISLAINE ALVES DA SILVA MORAES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual "Júlio Mesquita Filho" (2015); Especialista em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Conchas - FACON (2015); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Conchas - FACON (2016); Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Conchas - FACON (2017); Especialista em Jogos e Brincadeiras na Educação Básica pela Faculdade Conectada - FACONNECT - Conchas (2020); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Conectada - FACONNECT - Conchas (2020); Professora na Escola Municipal Nair Musegante Lebrão - Educação Infantil.

RESUMO

A Educação Infantil, é um campo de estudos que abrange diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, a pedagogia e a neurociência. No contexto do berçário, essas áreas se entrelaçam para fundamentar práticas que respeitem o desenvolvimento integral dos bebês. Neste sentido, este artigo visa investigar as possibilidades pedagógicas que podem ser aplicadas nesse ambiente e os desafios que educadores enfrentam ao buscar promover o desenvolvimento pleno das crianças. Questões como a formação do vínculo afetivo entre educadores e bebês, o papel do espaço físico e a organização de atividades que respeitem o ritmo e as capacidades dos pequenos são centrais para essa análise. A investigação baseia-se em estudos teóricos, buscando compreender como o espaço e a interação com os bebês podem ser otimizados para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças. O trabalho pedagógico no berçário apresenta tanto possibilidades quanto desafios. A criação de um ambiente que estimule o desenvolvimento integral dos bebês depende da qualificação dos educadores, da estrutura física adequada e da valorização do papel do Educador Infantil. Superar os desafios identificados é fundamental para garantir que as crianças tenham experiências enriquecedoras e seguras em seu primeiro contato com o ambiente escolar.

Palavras-chave: Berçário; Desenvolvimento Infantil; Práticas pedagógicas; Desafios e possibilidades.

ABSTRACT

Early Childhood Education is a field of study that encompasses different areas of knowledge, such as psychology, pedagogy and neuroscience. In the context of the nursery, these areas intertwine to support practices that respect the integral development of babies. With this in mind, this article aims to investigate the pedagogical possibilities that can be applied in this environment and the challenges that educators face when trying to promote children's full development. Issues such as the formation of an emotional bond between educators and babies, the role of physical space and the organization of activities that respect the pace and abilities of the little ones are central to this analysis. The research is based on theoretical studies, seeking to understand how space and interaction with babies can be optimized for children's cognitive, motor, social and emotional development. Pedagogical work in the nursery presents both possibilities and challenges. The creation of an environment that stimulates the integral development of babies depends on the qualifications of the educators, the appropriate physical structure and the appreciation of the role of the Early Childhood Educator. Overcoming the challenges identified is fundamental to ensuring that children have enriching and safe experiences in their first contact with the school environment.

Keywords: Nursery; Child development; Pedagogical practices; Challenges and possibilities.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem ganhado cada vez mais destaque nas discussões educacionais devido à sua importância no desenvolvimento integral das crianças. Dentro desse contexto, o berçário, que acolhe crianças de zero a dois anos, apresenta características específicas que precisam ser compreendidas pelos profissionais da educação. Nessa fase, os bebês estão em pleno processo de formação das bases para o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento humano: física, cognitiva, emocional e social. Portanto, o trabalho pedagógico no berçário demanda uma abordagem diferenciada, sensível e voltada para as necessidades individuais de cada bebê (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 2004).

Nessa etapa, compreendida entre os zero e dois anos de idade, as interações e os estímulos proporcionados às crianças têm papel fundamental na formação de habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais. No entanto, o trabalho pedagógico em salas de berçário apresenta tanto possibilidades de enriquecimento do desenvolvimento infantil quanto desafios significativos, que envolvem desde a organização do espaço e a escolha de atividades adequadas até a formação e valorização dos profissionais que atuam nesse contexto (OLIVEIRA *et al.*, 2011).

Dentro desse contexto, questiona-se: Quais são as possibilidades e os desafios pedagógicos enfrentados pelos educadores nas salas de berçário e de que forma as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças de zero a dois anos?

Para responder ao problema desta pesquisa, este artigo tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas aplicadas em berçários e os desafios que os educadores enfrentam nesse ambiente. Pretende-se compreender como as práticas pedagógicas podem ser otimizadas para potencializar o desenvolvimento dos bebês e identificar as principais dificuldades encontradas por professores e cuidadores no trabalho com crianças nessa faixa etária.

A relevância deste estudo reside na necessidade de aprofundar o entendimento sobre as práticas pedagógicas no berçário, considerando que o desenvolvimento infantil nessa fase é extremamente influenciado pelo ambiente em que a criança está inserida. Além disso, a formação e o suporte dos profissionais que atuam no berçário são pontos que merecem atenção.

Muitos educadores enfrentam dificuldades relacionadas à infraestrutura, à sobrecarga de trabalho e à falta de formação específica, o que pode impactar diretamente a qualidade do atendimento às crianças. Este artigo busca, portanto, fornecer uma análise crítica e construtiva sobre como esses desafios podem ser superados.

Espera-se com este estudo contribuir para o debate sobre a importância da Educação Infantil e as especificidades do trabalho no berçário, buscando soluções para aprimorar as práticas pedagógicas nessa fase crucial do desenvolvimento humano.

RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS CRECHES

No contexto histórico, as primeiras creches surgiram na França no final do século XVIII. Esses locais foram criados para acolher crianças pequenas que viviam nas ruas em situação de pobreza e abandono, com o objetivo de ocultar a miséria que predominava na sociedade da época. Além disso, as creches também recebiam os filhos das operárias que trabalhavam nas indústrias. Esse movimento de criação de creches rapidamente se expandiu para outros países, impulsionado pelo aumento significativo do trabalho feminino nas fábricas, fundições e minas, resultado da Revolução Industrial (RIZZO, 2006).

A Revolução Industrial proporcionou às mulheres a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho, e as mães operárias passaram a deixar seus filhos sob os cuidados de outras mulheres que não atuavam nas fábricas. Essas instituições eram mantidas por doações de associações filantrópicas e também pelos empresários industriais, que apoiavam as creches para atender os filhos das operárias. Muitas mulheres começaram a trabalhar não apenas para complementar a renda familiar, mas também para conquistar seu espaço na sociedade (RIZZO, 2006).

Segundo Paschoal e Machado (2009, p. 80), esse momento histórico é relatado da seguinte forma:

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres. Em função da crescente participação dos pais no trabalho das fábricas, fundições e minas de carvão, surgiram outras formas de arranjos mais formais de serviços de atendimento das crianças. Eram organizados por mulheres da comunidade que, na realidade, não tinham uma proposta instrucional formal, mas adotavam atividades de canto e de memorização de rezas [...]. As atividades relacionadas ao desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e de internalização de regras morais eram reforçadas nos trabalhos dessas voluntárias.

O surgimento das creches no Brasil, de acordo com Sanches (2003, p. 63), ocorreu no final do século XIX, como consequência do “processo de industrialização e urbanização do país. Houve o crescimento das cidades nas regiões mais ricas, impulsionado pela migração de áreas mais pobres, onde as pessoas buscavam trabalho e melhores condições de vida”. Oliveira *et al.* (2011) também destaca que o surgimento das creches está diretamente ligado às mudanças no papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito familiar.

A história da creche liga-se a modificações do papel da mulher em nossa sociedade e suas repercussões no âmbito da família, e especial no que diz respeito à educação dos filhos. Essas modificações inserem-se no conjunto complexo de fatores contraditórios presentes na organização social, com suas características econômicas, políticas e culturais. Em especial, a creche deve ser compreendida dentro de um contexto social que inclui expansão da industrialização do setor de serviços, ao mesmo tempo em que a urbanização se torna cada vez maior (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 17).

Naquela época, as creches tinham uma abordagem assistencialista que se concentrava principalmente em higiene, cuidados físicos e alimentação das crianças. Não havia preocupação com aspectos educacionais. Vários autores debateram essa abordagem de creche, incluindo Paschoal e Machado (2009), que afirmaram o objetivo assistencial estava focado em manter as crianças seguras, limpas e bem-providas fisicamente. Esse caráter foi especialmente destinado às mães trabalhadoras pobres como uma solução temporária durante a jornada de trabalho, sendo vistas por muito tempo como um “mal necessário”.

No Brasil, em 1943, com a criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o presidente Getúlio Vargas buscou regulamentar as relações entre empregados e empregadores. Como parte dessa regulamentação, foi prevista a organização de berçários pelas empresas para abrigar os filhos das operárias durante o período de amamentação. No entanto, devido à falta de fiscalização adequada, essa pequena conquista raramente se concretizou na prática, “[...] pois poucas creches e berçários nas empresas foram organizados nesta época e mesmo posteriormente” (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 19).

A partir das décadas de 1960 e 1970, tanto no Brasil quanto no exterior, começou a ser sugerido que as creches poderiam ajudar na superação das condições sociais enfrentadas pelas crianças por meio da educação compensatória. As classes menos favorecidas eram consideradas carentes e inferiores segundo os critérios estabelecidos nessa época (ARIÉS, 1981). Em decorrência desse

pensamento, passaram a ser elaboradas propostas de trabalho em algumas creches e pré-escolas públicas (OLIVEIRA *et al.*, 2011)

Os contrastes sociais também estavam presentes: [...] enquanto as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 21).

No passado, as crianças eram influenciadas pela transmissão de conhecimentos que as classificavam com base em sua posição econômica e social, e não em sua capacidade intelectual. Nesse contexto, as creches funcionavam como instrumentos que refletiam o controle das classes dominantes sobre as classes trabalhadoras. Esse modelo assistencialista motivou os trabalhadores dos grandes centros urbanos a reivindicarem o direito às creches, desafiando a visão de "paternalismo estatal e empresarial." Na segunda metade da década de 1970, os movimentos populares conseguiram garantir esse direito (OLIVEIRA *et al.*, 2011).

Após essa conquista e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, uma nova concepção de infância começou a se consolidar no Brasil. A infância passou a ser vista não apenas como uma fase biológica, mas como uma construção histórica e social. Hoje, creches e pré-escolas são reconhecidas como instituições de Educação Infantil dedicadas ao atendimento de crianças menores de cinco anos. Seu objetivo principal é o desenvolvimento integral da criança, promovendo uma abordagem que une cuidado e educação, conforme estipulado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) estabelece que a responsabilidade pela educação é compartilhada entre a família e o Estado. O objetivo é garantir o desenvolvimento integral do indivíduo, preparando-o para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) trouxe uma importante contribuição para a redefinição da Educação Infantil no Brasil, ao integrá-la formalmente ao sistema educacional do país. Com a promulgação dessa lei, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica, marcando uma transformação significativa na abordagem educacional voltada para crianças pequenas.

Antes da LDB de 1996, a Educação Infantil era frequentemente tratada de maneira assistencialista e desvinculada das diretrizes do sistema educacional formal. A inclusão da Educação Infantil como parte integrante da educação básica representou um avanço importante, uma vez que

reconheceu a importância da educação desde os primeiros anos de vida e estabeleceu a necessidade de um desenvolvimento integral desde a infância.

A LDB estabeleceu que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças, proporcionando uma base sólida para a continuidade dos estudos nas etapas subsequentes da educação básica. Com isso, garantiu-se que as creches e pré-escolas não apenas oferecessem cuidado, mas também contribuíssem para o desenvolvimento educacional das crianças, respeitando suas necessidades e potencialidades.

A Lei nº 9394/96 não apenas formalizou a inclusão da Educação Infantil no sistema educacional, mas também assegurou que as instituições voltadas para essa faixa etária fossem estruturadas e regulamentadas de acordo com princípios educacionais que visam o desenvolvimento integral das crianças. Este reconhecimento oficial reflete um compromisso com a qualidade da educação desde os primeiros anos de vida e estabelece a Educação Infantil como um pilar fundamental no processo educacional brasileiro.

Ao considerar os aspectos legais, verifica-se que, as creches foram incorporadas aos sistemas educacionais municipais como resposta à necessidade de abandonar seu papel assistencialista tradicional e oferecer mais do que apenas cuidados básicos às famílias carentes. Através dessa integração, as instituições de Educação Infantil assumiram a responsabilidade de proporcionar condições para que as crianças possam aprender por meio de brincadeiras e situações pedagógicas, sejam elas intencionais ou orientadas por adultos (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 2004).

Nas últimas décadas, os estudos e a legislação na área têm enfatizado a necessidade de que as instituições de Educação Infantil integrem, de forma indissociada, as funções de educar e cuidar. Dessa forma, as escolas de Educação Infantil podem contribuir efetivamente para o desenvolvimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas das crianças, promovendo uma formação que busca tornar as crianças felizes e saudáveis, conforme orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser, e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006a) enfatizam a importância de integrar cuidado e educação de forma indissociável, atendendo às necessidades individuais e coletivas das crianças. Cuidar e educar envolve fundir consciência à prática pedagógica, promovendo uma visão integrada do desenvolvimento infantil, com base em conceitos que respeitem a diversidade, o tempo e a realidade peculiar da infância. Por isso, os educadores devem permanecer constantemente observadores para evitar que suas ações se tornem rotinas mecanizadas e guiadas apenas por regras.

ESPAÇO FÍSICO DAS SALAS DO BERÇÁRIO

A organização do espaço físico da sala de aula do berçário, deve proporcionar ao bebê um ambiente diversificado, oferecendo recursos que estimulem os sentidos fundamentais para seu desenvolvimento. O professor deve estruturar esse espaço de forma versátil, criando um ambiente acolhedor e adequado às experiências educativas da faixa etária dos bebês, com o objetivo de promover a construção da autonomia e da identidade da criança. Para alcançar isso, é necessário “um espaço especialmente preparado onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade, etc.” (BRASIL, 1998, p. 69).

Dentro desse contexto, Barbosa e Horn (2001), mencionam a importância da sala de aula, no qual deva ser cuidadosamente organizada para atender às necessidades físicas, afetivas, cognitivas e sociais das crianças. Também é fundamental desafiar suas habilidades motoras e considerar sua faixa etária ao escolher elementos como texturas diferentes, móveis diversos e brinquedos variados. Além disso, o ambiente deve proporcionar aos bebês a oportunidade de explorar seu próprio corpo em contato com uma variedade de materiais sensoriais estimulantes. Esses componentes são fundamentais no apoio ao desenvolvimento infantil durante o processo de aprendizagem na Educação Infantil.

Partilhando do mesmo entendimento, Craidy e Kaercher (2001, p. 73) ressaltam que: “[...] o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais”. Para as autoras, este espaço precisa ser pensado para as crianças pequenas sendo composto por “gosto, toque, sons e palavras, regras de uso de espaço, luzes e cores, odores, móveis, equipamentos e ritmos de vida”. Permitir que as crianças pequenas interajam com uma variedade de elementos é muito importante.

Estes espaços podem ser delimitados com materiais diversos: no chão podemos definir espaços com tapetes, panos, plásticos coloridos. Nas laterais com pequenas estantes, biombos, floreiras, panos pendurados em cordas, cortinas de bambu e outros. No teto podemos colocar móveis, placas informativas, toldos com lençóis e outros (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 76).

A sala de aula do berçário deve ser constantemente estimulante e atraente para os bebês, com uma organização cuidadosa que considere os três elementos principais do espaço: o chão, o teto e as paredes. De acordo com Rendi *et al.* (2001, p. 147), é crucial que

[...] que o chão ofereça desafios aos bebês. Isso pode ser conseguido com canaletas para que eles passem por dentro, morrinhos de diferentes alturas e muretas que impeçam de seguir em frente e os façam buscar novos caminhos. O teto pode colocar móveis grandes e panos em diversas alturas e estampas. Podemos pendurar objetos sonoros e mordedores com elásticos, para que os bebês possam pegá-los. E nas paredes podemos colocar cortinas, espelhos, enfeites, murais, etc.

Nesta perspectiva, a organização do espaço físico da sala de aula do berçário deve criar um ambiente diversificado, proporcionando aos bebês acesso a recursos que estimulem os sentidos essenciais para seu desenvolvimento. O espaço deve incluir elementos que favoreçam a exploração tátil, auditiva, visual e olfativa, permitindo que os bebês interajam com diferentes texturas, sons, cores e odores. Dessa forma, o ambiente contribui para um desenvolvimento mais completo e enriquecedor, atendendo às necessidades sensoriais e cognitivas dos pequenos em crescimento.

A Educação Infantil desempenha um papel crucial e de grande responsabilidade social no desenvolvimento integral das crianças pequenas. Para atingir esse objetivo, é imperativo ter professores comprometidos e responsáveis, atentos às suas práticas pedagógicas e que reconheçam a necessidade de modificações que priorizem o bem-estar e o potencial total dos bebês. Cabe aos professores criar um ambiente acolhedor com experiências educacionais diversas e apropriadas para cada faixa etária, visando reforçar a autonomia e a construção da identidade da criança.

O TRABALHO PEDAGÓGICO NAS SALAS DO BERÇÁRIO

A concepção de infância e de Educação Infantil tem evoluído com a sociedade e suas demandas ao longo do tempo. Essas transformações exigem que os professores desse nível de ensino vão além do simples cuidar e brincar, enfatizando uma formação integral e ações pedagógicas que promovam aprendizagens mais significativas. Para garantir os direitos da infância, é necessário um trabalho pedagógico com ações específicas que atendam a esse público, priorizando a organização de um espaço físico amplo e bem estruturado, com mobiliário adequado para suportar as necessidades e o desenvolvimento cognitivo, psicoafetivo e social dos bebês na Educação Infantil. Nesta perspectiva, Corsino (2005, p.215) destaca que as exigências para o profissional da Educação Infantil na atualidade incluem uma atuação pedagógica caracterizada por:

[...] profissionais dinâmicos, afetivos, que gostem de brincar, conheçam as características das crianças, estudem e investiguem sobre seu desenvolvimento, capazes de se sintonizar com as necessidades delas, ampliando sua curiosidade e leitura de mundo.

A autora também enfatiza que o trabalho na Educação Infantil requer profissionais com sensibilidade, formação inicial sólida, e um compromisso contínuo com a atualização e reflexão sobre sua prática. A prática docente deve ser fundamentada em ações constantes de planejamento, organização, execução/aplicação, acompanhamento e avaliação do trabalho, com a disposição de replanejar e ajustar as ações conforme as necessidades individuais das crianças. De acordo com Ostetto (2000, p. 177), planejar nesta modalidade é:

É atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática pedagógica. O planejamento marca a intencionalidade do

processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção.

Compreende-se que o professor para a faixa etária da Educação Infantil deve ser alguém que articule os conteúdos com o projeto pedagógico, respeitando uma rotina estruturante, e que também integre o cuidar e educar. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), o artigo 4º destaca que:

Art. 4º - [...] deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Enfatiza-se ainda a importância da formação básica e continuada dos profissionais da Educação Infantil, conforme orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entre outros. Essa formação visa aproximar os conhecimentos teóricos das necessidades práticas, sugerindo boas práticas e recursos pedagógicos adequados às demandas das salas de aula do berçário. Segundo Silva (2013, p. 37), as aprendizagens podem ocorrer na medida em que:

A criança tem a oportunidade de vivenciar novas experiências através das interações, socializações, convivências e trocas afetivas. Também pode partilhar situações, culturas, regras e vivenciar um contexto coletivo em que existem igualdades e diferenças. Um ambiente favorável ao aprendizado é um ambiente que possui uma estrutura de qualidade, acolhedora, seguro, estimulante, que possibilite desafios e estimule a criatividade.

Mesmo quando muito pequenas, as crianças se desenvolvem à medida que são expostas a novas e variadas oportunidades de aprendizagem. É por meio do contato com experiências mediadas que seu repertório se torna mais diversos e complexo, considerando que o conhecimento dos envolvidos nos processos educacionais está em constante construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pedagógico no berçário é uma tarefa complexa que envolve tanto possibilidades quanto desafios significativos. A primeira infância, especialmente o período de zero a dois anos, é uma fase crucial para o desenvolvimento humano, e o papel do educador infantil nesse processo é determinante. As práticas pedagógicas nesse contexto não se limitam a cuidados básicos; elas incluem a oferta de estímulos adequados ao desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social dos bebês. Para que esse desenvolvimento seja pleno, é essencial que o ambiente do berçário seja cuidadosamente planejado e que os profissionais sejam devidamente preparados.

Uma das principais possibilidades no trabalho pedagógico no berçário é a criação de um ambiente que estimule os bebês a explorar o mundo ao seu redor. Esse espaço deve ser rico em

estímulos sensoriais, proporcionando experiências que envolvam os sentidos, como sons, texturas e cores. Além disso, é necessário que o ambiente físico permita liberdade de movimento, possibilitando que as crianças desenvolvam suas habilidades motoras, como engatinhar, andar e manipular objetos. As interações sociais, tanto com os educadores quanto com outras crianças, também desempenham um papel essencial no desenvolvimento da linguagem, da empatia e das primeiras noções de convivência em grupo.

No entanto, apesar dessas possibilidades, o trabalho pedagógico no berçário enfrenta diversos desafios. Um dos principais é a qualificação dos educadores. Muitos profissionais que atuam com bebês não possuem formação específica para lidar com as demandas pedagógicas dessa faixa etária, o que pode prejudicar o desenvolvimento das crianças. A educação de bebês exige um conhecimento aprofundado sobre desenvolvimento infantil, além de habilidades para lidar com as necessidades emocionais e físicas dos pequenos. Portanto, é fundamental que os educadores recebam formação continuada e especializada, para que possam planejar e executar práticas pedagógicas adequadas ao contexto do berçário.

Outro grande desafio é a estrutura física adequada. Muitas instituições de educação infantil enfrentam limitações de espaço, recursos materiais e infraestrutura inadequada para atender as necessidades dos bebês. Salas pequenas, falta de materiais pedagógicos apropriados e ambientes pouco estimulantes podem prejudicar o desenvolvimento integral das crianças. O espaço do berçário deve ser organizado de forma segura e acolhedora, permitindo que os bebês explorem o ambiente com autonomia, mas também garantindo a segurança necessária para que eles possam se desenvolver de maneira saudável.

A valorização do papel do educador infantil é outro aspecto crucial para superar os desafios enfrentados no berçário. O trabalho com bebês é emocionalmente exigente e requer grande dedicação, paciência e sensibilidade. No entanto, os educadores infantis muitas vezes são desvalorizados, recebendo salários baixos e enfrentando condições de trabalho precárias. A falta de reconhecimento e suporte pode levar ao esgotamento físico e emocional, o que impacta diretamente a qualidade do atendimento oferecido às crianças. Valorizar o educador infantil significa não apenas proporcionar condições dignas de trabalho, mas também reconhecer a importância do seu papel no desenvolvimento das futuras gerações.

Superar esses desafios é fundamental para garantir que as crianças tenham experiências enriquecedoras e seguras em seu primeiro contato com o ambiente escolar. Isso implica a criação de políticas públicas que incentivem a formação e valorização dos educadores, além de investimentos em infraestrutura adequada. A formação de vínculos afetivos saudáveis entre bebês e educadores, o estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional e a oferta de um ambiente que respeite as particularidades de cada criança são passos essenciais para um desenvolvimento pleno e harmonioso. O trabalho pedagógico no berçário, quando bem conduzido, tem o poder de impactar positivamente toda a trajetória escolar e de vida das crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. Educação infantil: creches. Atividades para crianças de zero a seis anos. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- ARIÉS, Philippe. O sentimento da infância. In: **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Plasmam. 2.ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981. p. 01-16.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça de Souza. Organização do espaço e tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. Silva (Orgs.). **Educação Infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p.67-79.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília-DF, 31 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Profissional de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. Silva (Orgs.). **Educação Infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de *et al.* **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 16.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- OSTETTO, Luciana E. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de Estágios**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2000.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar./2009.
- REDIN, Marita Martins *et al.* **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- RIZZO, Gilda. **Creche: Organização, currículo, montagem e funcionamento**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.
- SANCHES, Emília Cipriano. **Creche: realidade e ambiguidade**. 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- SILVA, Cristiane da. **O assistencial e o educativo na Educação Infantil: Um estudo sobre as relações entre o cuidar e o educar em uma instituição pública do município de São José**. 2013. 93f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário Faculdade Maurício de Nassau. São José: USJ, 2013.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DO BRINCAR

THE LITERACY AND LITERACY PROCESS FROM THE PERSPECTIVE OF PLAY



RENALVA APARECIDA DE OLIVEIRA

Graduação em Psicologia pela Universidade de Guarulhos - 2003; Professora de Ensino Fundamental I - EMEF Fernando Gracioso

RESUMO

Com o intuito de realizar uma breve discussão acerca presente dos aspectos que abordam a educação brasileira no que diz respeito a suas leis, este artigo busca aprofundar alguns pontos cruciais sobre o brincar. Isto porque para compreendermos o sustentáculo das políticas públicas que regem todos os modos de organização curricular, destinação de verbas e demais assuntos. Nortearemos nossos parâmetros apoiando na educação do ensino básico, estender-se a discussão acerca de teóricos que explicam a alfabetização através do brincar e dos desafios que o professor encontra no atendimento das novas demandas pertencentes a sociedade globalizada. É necessário que aqueles que todos os envolvidos e comprometidos com o processo ensino aprendizagem bem como, com a educação de qualidade possam compreender as diferenças individuais de cada aluno planejando suas aulas e propondo ações pedagógicas que favoreçam a aquisição do letramento. Para tanto é mister iniciarmos desde o momento que o aluno inicia o ensino fundamental, onde a compreensão do brincar precisa ser compreendida como ação pedagógica que oferece a oportunidade para o aprendizado na perspectiva da criança em suas diferentes fases do desenvolvimento. Ressaltamos que perpassar por tais conceitos é imprescindível para que o brincar possa ser compreendido e ser valorizado enquanto momento enriquecedor para a aprendizagem.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Alfabetização; Brincar.

ABSTRACT

With the aim of having a brief discussion about the current aspects of Brazilian education in terms of its laws, this article seeks to delve into some crucial points about play. This is because in order to understand the underpinning of public policies that govern all forms of curricular organization,

allocation of funds and other matters. We will base our parameters on basic education, extending the discussion about theorists who explain literacy through play and the challenges that teachers face in meeting the new demands of a globalized society. All those involved and committed to the teaching-learning process, as well as to quality education, need to be able to understand the individual differences of each student, planning their lessons and proposing pedagogical actions that favor the acquisition of literacy. To this end, we need to start from the moment the student starts elementary school, where understanding play needs to be understood as a pedagogical action that offers the opportunity for learning from the perspective of the child in their different stages of development. We emphasize that going through these concepts is essential so that play can be understood and valued as an enriching moment for learning.

Key words: Public policies; Literacy; Play.

INTRODUÇÃO

O ensino brasileiro organiza suas políticas públicas objetivando oferecendo ensino fundamental iniciando aos quatro anos de idade. Conforme o disposto na Lei de Diretrizes e Bases.

Visto que os objetivos educacionais que preconizam ensino de qualidade, o acesso e a permanência do aluno em tempo integral para consolidar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades observaram que gradualmente as escolas estão atendendo os alunos em tempo integral. Para tanto está havendo uma transformação no cenário social, político e público. que contou com a ampliação, do ensino fundamental, que passou de oito para nove anos.

Atualmente ao ensino fundamental desde os seis anos, que esta regulamentada na atual legislação educacional, o mundo da escrita é sistematicamente reorganizando o currículo escolar a fim de garantir alfabetização de todos até o terceiro ano do ciclo fundamental.

Apreciando as pesquisas apontam dados contundentes que revelam números consideráveis de alunos que apresentam déficit referente às habilidades e competências para a leitura e escrita.

A realidade educacional brasileira caminha para a tentativa da reorganização de suas estruturas para romper as barreiras que visam a redução dos dados negativos referentes ao sucesso da aprendizagem deste modo o estudo se propõe a resgatar pontos principais das políticas públicas que norteiam o sistema educacional brasileiro.

Deste modo destacaremos a Lei de Diretrizes e bases em suas considerações sobre o ensino fundamental, explicitando os objetivos e princípios para atender as demandas da sociedade globalizada.

E ainda aprofundando autores renomados que tratam do conceito do brincar como expressão de aprendizagem

E, sobretudo destacar ao objetivo da aprendizagem aos alunos: alcancarem as habilidades e competências que serão necessárias a sua sobrevivência sobretudo exercendo seu papel como cidadão.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DO BRINCAR.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A escola como estrutura física necessita não reestruturar seus espaços de modo a alcançar as formas arquitetônicas esperada para acolhimentos dos seus alunos e ainda para oferecer formação aos docentes sobre o avanço das teorias sobre o modo de como as crianças se apropriam da cultura escrita.

No Brasil recentemente o ensino básico passou a ser vigente com a duração de nove anos de escolarização obrigatória, no qual os três primeiros anos deste período é chamado pelo governo federal de 'ciclo da alfabetização e letramento'.

As políticas públicas que apontam para a não reprovação do aluno, (exceto a baixa frequência nas aulas) durante os ciclos iniciais, e para contribuir e favorecer que todos os alunos alcance o letramento, a alfabetização engloba uma série de habilidades e competências, propostas ao ciclo da alfabetização.

O governo define suas prioridades para o seguimento do ensino fundamental apresentando na proposta curricular, onde cada estado, município organizará seus conhecimentos produzidos, definindo também suas prioridades.

Especificamente ao trabalho de ensino de linguagem, é preciso considerações, pois os estudantes precisam ter contato com os conteúdos em diferentes momentos do processo de aprendizado e de que maneira deste apropriarão. Pois uma proposta curricular implica e, considerar o conjunto de estudantes que frequentam a escola.

Diante da abertura política democrática no Brasil desde 1980, muitas transformações no cenário educacional estão sendo realizadas visando superar o quadro de analfabetismo.

Analisando a legislação educacional brasileira, em 1996 promulgou-se a LDBEN, uma política de Estados com objetivos, finalidades e metas. E esta mesma lei possibilitou a elaboração dos PCNs, estabelecendo um conjunto de diretrizes ao ensino fundamental e formação de professores.

De acordo com Soares (2001), igualdade de oportunidades educacionais e educação como direito de todos tornaram-se Brasil, lugares comuns, num repetido discurso em favor da redemocratização do ensino.

A escola pública passa a ser a escola para TODOS, que contraditoriamente há alunos evadidos, não há escola para todos e um grande número de alunos não adquirem a competência para o letramento.

As altas taxas de repetência, e evasão de acordo com Soares (2001), mostra que os que conseguem entrar na escola nela não conseguem aprender ou nela não conseguem ficar.

E na Constituição Federal Brasileira, que dispõe em seu artigo 211, que é dever dos responsáveis matricular seus filhos no ensino fundamental.

Assim sendo a Constituição Federal Brasileira obriga os responsáveis pela criança a matricular seus filhos na escola garantindo a escolarização mínima.

O sistema educacional sistematiza política públicas promovendo ações para acesso e permanência de todos na escola objetivando a discussão curricular a participação dos responsáveis junto a elaboração do projeto pedagógico construindo uma escola democrática.

A educação no século XX tornou-se social, em vista da globalização e permite pontuarmos que esta também apresenta um caráter internacional, onde a UNESCO contribui a universalização de uma educação básica e estrutura parecida, preconizando os parâmetros curriculares nacionais.

A sociedade do conhecimento visa uma escola que possa construir e reconstruir o conhecimento elaborado. Isto porque a educação é ancorada na perspectiva emancipadora.

Será preciso reorganizar as ações da escola para que possa transformar inovar, planejar reformular seu currículo para formação do cidadão crítico, o sujeito de sua própria formação.

A aprendizagem ocupa a obrigação de não reproduzir o discurso da classe dominante, mas numa visão emancipadora ousar a construir o futuro construindo conhecimento a partir do que faz.

Saviani(1996) diz que, a escola que historicamente é o palco e alvo de disputa de interesses distintos expressando a organização dual da nossa sociedade.

A escola concebe sua função social organizando seu currículo, no entanto tais currículos estarão sujeito aos reflexos sociais políticos e econômicos da sociedade globalizada.

O currículo é considerado como produto histórico, que organizará saberes as práticas escolares, portanto os currículos deverão oferecer alternativas para compreender os movimentos contraditórios que os sujeitos enfrentam no seu cotidiano.

O currículo é uma seleção intencional á socialização dos saberes culturais, pressupondo a transformação da realidade rompendo modelos padronizados.

Portanto, diante do contexto os parâmetros curriculares nacionais trazem desde a década de 90 as bases para suprir as novas demandas do mundo globalizado.

Assim para que uma sociedade possa desenvolver-se é planejado dentro das políticas públicas o investimento orçamentário para a educação, e que também será exigido a prestação de contas, realizada através das provas avaliativas do ensino aprendizagem externamente quanto interna, quantitativamente e qualitativamente.

O sistema educacional de acordo com Perrenoud (1999) aponta que o desenvolvimento metódico de competências pode parecer uma via para sair da crise, no qual é indicada pelos programas de avaliação do ensino educacional brasileiro onde os dados não revelam um índice satisfatório e de sucesso.

LEI DE DIRETRIZES CURRICULARES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A matéria educacional brasileira é conferida pela lei 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) articulando os diferentes níveis de ensino exercendo a função normativa.

Aos estados e ao Distrito Federal caberá assegurar o ensino fundamental e com prioridade o ensino médio a todos que demandarem.

É dada a autonomia ao ensino fundamental em colaboração com a União, Estados e os Municípios, estabelecendo competências que nortearão os currículos e os conteúdos mínimos, de modo a formação básica comum.

A formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais é atribuição Federal exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que delibera as diretrizes propostas pelo Ministério da Educação, tornando-as mandadoras em todo o sistema, Lei 9.131/95.

A resolução CNE/CEB Nº2/98, delimita o conjunto doutrinários sobre os princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

A educação básica está posta diante da atualização das políticas educacionais que possa garantir o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo.

Assim essas diretrizes apresentam objetivos; estimular a reflexão crítica e propositiva formulando o projeto político e pedagógico da escola de educação básica orientar os cursos de formação continuada de profissionais, docentes da educação básica.

A educação básica é uma das etapas das modalidades propostas ao ensino fundamental (Portaria CNE/CEB nº2/2009).

A Lei de Diretrizes e Bases, no decorrer da sua criação já recebeu várias alterações, como por exemplo, a edição da lei nº9475/1997, que alterou o artigo 33 sobre o respeito a diversidade cultural..

Considerações importantes no sistema educacional brasileiro são as bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação, responsabilizando o poder público a família, a sociedade o dever de preservar, de defender para as presentes e as gerações futuras.

Os princípios que sustentam o projeto nacional são, igualdade de condições de acesso, inclusão e permanência na escola, liberdade de aprender, respeito a liberdade e aos direitos, gratuidade do ensino público, garantia do padrão de qualidade, gestão democrática e a vinculação do trabalho as práticas sociais.

A Constituição Federal no artigo 205, e na Lei de Diretrizes e Bases tem como pleno foco o desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (8069/90) assegura à criança e ao adolescente de até 18 anos, todos os direitos fundamentais à pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico e mental, moral, espiritual, social em condições de liberdade e de dignidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente consagra as prerrogativas ao cidadão brasileiro, o ser educado poderá participar socialmente consciente dos seus direitos civis, sociais, políticos,

econômicos e éticos.

Ao abordarmos o direito a educação, é pertinente a reflexão sobre o conceito de cidadania como acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna, em relação aos diversos movimentos sociais decorrentes da sociedade contemporânea.

A cidadania enquanto participação social e ativa na vida dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana.

Participar de decisões públicas caminha rumo ao encontro das possibilidades de participar ativamente para obter direitos e assumir deveres solicitando e assegurando as mínimas condições de vida civilizada..

As políticas públicas enfrentam o desafio para conquistar um ensino de qualidade social das aprendizagens, mediante a superação da fragmentação do contexto geográfico do país.

A dimensão das especificidades do ensino fundamental básico é pautado na construção da qualidade educacional a partir da relação entre todos os sujeitos, onde a educação é compreendida como socialização da vida cultural nas aprendizagens escolares.

Na Constituição Federal o artigo 5º inciso VIII do artigo 12 da LDB, dispõe sobre o direito de acesso e permanência na escola de qualidade.

A qualidade na escola exige requisitos pontuais, como a valorização e a formação dos profissionais do magistério a ampliação da visão política (decreto nº 6755 29/06/2009).

A escola que os estados brasileiros apresentam e a escola que se quer, traduz no projeto político-pedagógico, para esse tema é possível o amparo no disposto IX do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases itens I ao IV.

O projeto pedagógico estará ao currículo de cada unidade escolar e Candau (2006) diz que as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivência e saberes.

Os conhecimentos historicamente acumulados contribuirão para a construção da identidade dos alunos diante do protagonismo das ações propostas na realização das atividades escolares, a fim de proporcionar um olhar crítico frente os acontecimentos históricos que marcaram determinada sociedade.

Neste sentido no artigo 13 da resolução nº4 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, no qual assumi como referência os princípios educacionais e onde configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem para a construção socioculturais dos educandos (artigo 4º resolução nº4 13/06/2010).

O currículo na organização escolar deve assegurar sua compreensão como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais.

Contextualizar o currículo escolar alargando a todos os espaços escolares, propiciando a utilização de recursos pedagógicos que estará visando a educação de qualidade.

Escolher a didática interdisciplinar, que oriente o projeto político pedagógico resultante dos debates proporcionados a todos os que participam do processo educacional fomentando ações junto

com a comunidade construindo redes de aprendizagem expandindo ao entorno escolar.

Os eixos temáticos serão organizados por área do conhecimento, a Lei de Diretrizes e Bases inclui o estudo de pelo menos uma língua estrangeira moderna na parte diversificada. e os conteúdos não disciplinares também são contemplados, temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição do idoso.

De esta maneira desenvolver esses temas permitem o exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas das modalidades da educação básica.

Para explicarmos os processos de aprendizagem da língua escrita, aprofundando a leitura nas orientações que são balizadoras da organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Lei de Diretrizes e Bases, entendemos que estes estão consolidados e entrelaçados para atender as exigências do que preconiza a Constituição Federal Brasileira no que diz respeito ao âmbito educacional.

Do ponto de vista teórico, Morais (2012), aponta que as teorias do tipo construtivista são as mais satisfatórias para explicar os processos de aprendizado da língua escrita e de sua notação, assumindo uma perspectiva psicogenética.

Isto porque, Morais (2012), pressupõe que a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código, pois seu aprendizado envolve um complexo trabalho conceitual, que é desconsiderado pelos tais métodos tradicionais de alfabetização.

A criança ao ingressar no ensino fundamental apresenta a construção de signos representativos e significativos diante das diversas experiências vivenciadas.

Morais (2012) entende que cada criança reconstrói em sua mente o sistema alfabético, e é preciso ajuda-la a descobrir as regras ou propriedades que facilitaram dominar o processo de aprendizado.

Ao ensino do sistema alfabético, Morais aponta que alfabetização e letramento são dois conceitos distintos, embora interdependentes, mas é preciso alfabetizar letrando.

Logo a tarefa do alfabetizando não será memorizar letras para sua codificação, porque de acordo com Morais (2012), ele não sabe como as letras funcionam, e este precisa desvendar a esfinge, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional..

O BRINCAR ANCORANDO A ALFABETIZAÇÃO

Conhecendo As novas demandas educacionais e a legislação que regulam os estabelecimentos do sistema educacional brasileiro, é fundamental que o professor possa empregar seus métodos baseados nas pesquisas que relatam a importância do brincar para a alfabetização.

Através da observação do cotidiano das crianças, suas brincadeiras perpassam por ações

representativas, criando brinquedos em seu mundo mágico.

Vigotsky (2000) aponta que é através de uma situação imaginária que a criança desenvolve o pensamento abstrato.

A sala de aula possibilita o encontro de várias crianças com diversas culturas, e oferecer oportunidades para a interação através das brincadeiras irá favorecer a compreensão da função social escolar e também da escrita.

A criança e seu estado desenvolvimento é citado por Vigotsky (2000), no qual o brincar atingirá aquilo que está em processo de maturação.

Os contextos de brincadeiras enriquecem o processo de alfabetização, porque a linguagem, a representação simbólica utilizadas no momento do brincar está relacionada com as habilidades iniciais da alfabetização.

De acordo com Vigotsky (2000), ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocar em ação, não haverá compreensão para entendimento do avanço de um estágio de desenvolvimento para outro.

Assim caberá ao professor planejar atividades que estará valorizando as brincadeiras das crianças e que selecione o conteúdo que trabalhará com sua turma.

O professor tem o importante papel de mediador para a aprendizagem, e ao facilitar este processo de acordo com Vigotsky (2000) caracterizará a zona de desenvolvimento proximal, no qual o aluno necessita de uma pessoa que saiba o conteúdo.

O brincar e o alfabetizar podem ser planejados para que possam facilitar o processo de aprendizagem, estimulando a fazer algo diferente. Criando projetos que priorizem o brincar como importante fonte do desenvolvimento e aprendizagem.

Na brincadeira, a criança explora as formas de interação humana e aprende a lidar com a espera, a tomar decisões, a participar de ação coletiva (BRASIL,2007,p.9).

Ao adentrar na escola a criança passar a conhecer um novo ambiente que estará compartilhando suas atividades, seus saberes com outras crianças. Haverá necessidade de adaptarem-se as novas regras, elaborar novos modos atitudinais e comportamentos para adequar-se a convivência com seus pares. O brincar também possibilita a enfrentar o novo desafio de ficar longe do convívio familiar.

Segundo Brasil (2007) existe inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, porém para que a atividade pedagógica seja lúdica é importante a participação das

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário conhecer os eixos norteadores dos programas educacionais, a legislação, os Parâmetros Curriculares e todos os demais aparatos que orientam os professores na sua atuação no âmbito escolar, visam o desenvolvimento da competência.

Competência que de acordo com Perrenoud (1999), são importantes metas na formação, respondendo a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e as mudanças, fornecendo meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais.

As mudanças constantes no vasto e extenso campo da tecnologia, inserido na sociedade capitalista que culminam nas transformações sociais e econômicas, implicam também na mudança das políticas educacionais no sentido de adequar as demandas existentes.

Perrenoud (1999) aponta que a flexibilização do trabalho leva a enfatizar para qualificações formais iguais, e competências diferenciadas, evolutiva ligadas a história de vida das pessoas.

Contudo as políticas públicas educacionais acompanham as políticas sociais e econômicas estabelecidas mediante o sistema capitalista, ancoradas no mercosul, banco mundial etc...é importante compreender o macro sistema que reflete no micro sistema.

O sistema educacional brasileiro está reorientando suas ações mediante aos proposito existentes na sua legislação geral e observa-se que há entrelaçamento de todos os segmentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos:**. Orientações para a Inclusão de Crianças de Seis Anos de Idade. Brasília Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica 2007.

_____, **Constituição Federal**, 1988.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei 9394/96

_____, **Prâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília:MEC/SEB,2013.

MOREIRA, A.F.B.;CANDAU, V.M. **Indagações Sobre o Currículo, o Conhecimento e a Cultura**. Brasília: Ministério da Educação ,Secretaria da Educação Básica,2007,48 p.

MORAIS. Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**; São Paulo; Editora Melhoramentos, 2012. (Como Eu Ensino).

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**/Philippe Perrenoud; trad. Bruno Charles Magne. - Porto Alegre: Artes Médicas Sul,1999.

SAVIANI, D. **Do senso comum á consciência filosófica**. São Paulo Cortez:: Autores Associados,1986

SOARES, Magda. **Linguagem e escola. Uma Perspectiva Social**. Editora Ática, 2001-Série Fundamentos.

VIGOTSKY. **L.S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**.4ªed.São Paulo: .Martins Fontes,2000.

SUPERANDO AS BARREIRAS ATITUDINAIS: UM CAMINHO PARA APRENDER E CONVIVER COM A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



OVERCOMING ATTITUDINAL BARRIERS: A PATH TO LEARNING AND LIVING WITH DIVERSITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

RENATA NINCK SILVA

Graduação em Pedagogia – Licenciatura – pela Universidade Cruzeiro do Sul (2013); Especialista em Atendimento Educacional Especializado – pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Especialista em Pedagogia Hospitalar – pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Especialista em Letramento – pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Especialista em Educação Infantil – pela Faculdade Faculminas (2018); Professora de Educação Infantil.

RESUMO

A convivência com a diversidade é um elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. No entanto, barreiras atitudinais, que envolvem preconceitos, estereótipos e a falta de sensibilidade, podem limitar a inclusão e a aceitação das diferenças. Sendo assim, este artigo tem por objetivo analisar como a superação das barreiras atitudinais pode contribuir para a construção de um ambiente inclusivo e respeitoso à diversidade na Educação Infantil. Sabe-se que a prática da inclusão do aluno com deficiência é hoje uma política educacional garantida pela legislação, tanto para a rede pública quanto às instituições particulares em nosso país. Partindo desse pressuposto, os resultados da pesquisa revelaram que o quanto é importante a participação da família no fortalecimento da inclusão social das pessoas com deficiência na sociedade, quebrando as barreiras atitudinais que historicamente caracterizam as relações entre deficientes e sociedade, pois estas barreiras marginalizam a pessoa com deficiência, ferindo sua identidade de pessoa humana. Assim, busca-se o reconhecimento de todos para a existência dessas barreiras, com o intuito de que, por meio da mudança individual, consiga uma mudança coletiva, fazendo com que a sociedade excludente que existe hoje, se torne uma sociedade inclusiva. Superar as barreiras atitudinais é fundamental para construir uma educação inclusiva desde a infância. A análise dos dados sugere que, para superar as barreiras atitudinais, é necessário um esforço conjunto entre a escola e a comunidade, promovendo a formação contínua dos professores, o envolvimento das famílias e a criação de políticas educacionais que valorizem a diversidade. Dentro desse contexto, é importante não só transformar a forma como as crianças convivem com a diversidade, mas também sensibilizar os educadores e as famílias para a importância de promover um ambiente de respeito e aceitação, que contribua para o desenvolvimento integral e saudável de todos os alunos.

Palavras-chave: Diversidade; Direitos; Educação inclusiva; Mudança de atitude.

ABSTRACT

Living with diversity is a fundamental element for the integral development of children in Early Childhood Education. However, attitudinal barriers involving prejudice, stereotypes and a lack of sensitivity can limit inclusion and acceptance of differences. This article therefore aims to analyze how overcoming attitudinal barriers can contribute to building an inclusive environment that respects diversity in early childhood education. It is well known that the practice of including students with disabilities is now an educational policy guaranteed by legislation, both for public and private institutions in our country. Based on this assumption, the results of the research revealed how important family participation is in strengthening the social inclusion of people with disabilities in society, breaking down the attitudinal barriers that have historically characterized relations between the disabled and society, because these barriers marginalize people with disabilities, hurting their identity as human beings. The aim is to get everyone to recognize the existence of these barriers, so that individual change can bring about collective change, turning today's exclusionary society into an inclusive one. Overcoming attitudinal barriers is fundamental to building an inclusive education from an early age. Analysis of the data suggests that overcoming attitudinal barriers requires a joint effort between the school and the community, promoting ongoing teacher training, family involvement and the creation of educational policies that value diversity. Within this context, it is important not only to transform the way children live with diversity, but also to make educators and families aware of the importance of promoting an environment of respect and acceptance, which contributes to the integral and healthy development of all students.

Keywords: Diversity; Rights; Inclusive education; Changing attitudes.

INTRODUÇÃO

Discriminação, preconceito e exclusão presentes na escola, estes não podem ser removidos só pelo endosso dos princípios que dependem da inclusão escolar. São necessários argumentos concretos derivados de experiências de implementação de estratégias de ensino que possam ser tomados como exemplo de que é possível incluir e escolarizar alunos com deficiências em sala de aula regular. Assim, o reconhecimento dos seus direitos não implica negar que, pela gravidade da deficiência que alguns alunos possuem, não podem ser inseridos no ensino regular, pois precisam de atendimentos mais complexos e especializados (MAZZOTTA, 2017).

A Educação Infantil, por ser a base do processo educacional, é o espaço onde as primeiras experiências de socialização ocorrem, sendo também o momento em que os valores de convivência e respeito à diversidade começam a ser desenvolvidos. No entanto, barreiras atitudinais, caracterizadas por preconceitos, estereótipos e atitudes excludentes, dificultam a convivência inclusiva e respeitosa com as diferenças. Este trabalho busca discutir a importância de superar essas

barreiras atitudinais, especialmente na Educação Infantil, para promover um ambiente de aprendizado inclusivo, no qual a diversidade seja valorizada e respeitada (COSTA, 2018).

A educação inclusiva, ao se propor a atender crianças com diferentes necessidades, capacidades e características, enfrenta o desafio de lidar com tais barreiras. Portanto, este artigo explora como a superação dessas atitudes pode ser o caminho para construir uma convivência saudável com a diversidade, preparando as crianças para uma sociedade mais justa e inclusiva (PICOLINI; FLORES, 2020).

É inquestionável o direito à educação para todos os alunos, com e sem deficiências e o reconhecimento dos seus direitos de igualdade. Entretanto a igualdade de valor por si só não garante o desenvolvimento; assim é necessário que o aluno tenha acesso ao ensino e aprendizado.

A convivência por si só não fará com que as mudanças ocorram, pois, as interações envolvem comportamentos das pessoas que se influenciam mutuamente. Há uma troca nesta relação. Para esta convivência ser produtiva é necessário um trabalho de intervenção junto a toda a comunidade escolar, incluído aqui o aluno com deficiências.

Nessa perspectiva, o aluno é o foco de toda ação educacional e, ao mesmo tempo, um sujeito de direitos. Estando ciente dessa realidade, a escola precisa garantir a cada aluno, de forma indiscriminada, uma boa qualidade de ensino, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo com qualidade pedagógica às necessidades de seu alunado.

Nesse cenário, o objetivo deste artigo é analisar como a superação das barreiras atitudinais pode contribuir para a construção de um ambiente inclusivo e respeitoso à diversidade na Educação Infantil, através de uma pesquisa bibliográfica.

A escolha desse tema se justifica pela crescente necessidade de promover uma educação que não apenas inclua alunos com diferentes condições físicas e cognitivas, mas que valorize a diversidade como uma riqueza social e educativa. Além disso, ao enfrentar barreiras atitudinais, é possível contribuir para uma mudança de paradigma que envolva toda a comunidade escolar – professores, alunos, pais e gestores – na construção de uma escola mais inclusiva. A Educação Infantil, por ser a fase inicial da vida escolar, é o ambiente ideal para iniciar essa transformação.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DECORRER DA HISTÓRIA

O processo educativo formal, direcionado às pessoas com deficiência em vários momentos da história, passou por modalidades específicas de acordo com a cultura que caracteriza cada contexto social. Compartilhando com as ideias de Oliveira (2009), a forma como se origina uma cultura, define bem a evolução do processo educativo de um determinado lugar. A autora define “a cultura não apenas pelo conjunto de descobertas que a escola transmite enquanto cultura letrada, e sim como tudo aquilo que a sociedade, determina como valores a serem passados de geração em geração” (OLIVEIRA, 2009, p. 01).

Debruçando-nos sobre a Antiga Grécia, a sociedade grega, comprovadamente, não aceitava as pessoas com deficiência no convívio social e familiar, passando a terem suas vidas ameaçadas de morte. Dentro desta realidade, vivida por pessoas deficientes, surgiu uma luz em meados do século XVI, quando a literatura de Educação Especial, segundo Ferreira (1995), passa a ter influência da igreja, para se tornar objeto da medicina, através dos estudos de *Jean Otord* (1775-1838), na França, que foi considerado o pai da Educação Especial, por ter sido o primeiro a tentar educar e modificar o potencial cognitivo, através do estudo sistemático de reabilitação de uma criança com deficiência.

Como lembra Fonseca (1995), desde a chegada dos colonizadores até hoje, temos vivenciado várias alterações em relação à Educação e, nos últimos anos estamos vivendo uma das mais significativas, quando foi adotado no currículo escolar, a inclusão de alunos com deficiência em sala de ensino regular. Na Idade Média, as pessoas que possuíam deficiências eram consideradas membros subordinados da sociedade e frequentemente se escondiam em abrigos ou casas. Essa realidade era vista como um castigo divino devido à grande influência exercida pela Igreja na época. Alguns locais foram criados para oferecer assistência às pessoas com necessidades especiais, mantendo-as afastadas do convívio social e garantindo seu sustento à comunidade.

Durante a Idade Média e um longo período após, as crianças que nasciam com seus membros disformes e/ou com um retardo mental enfrentaram grande dificuldade para sobreviver. Eram frequentemente considerados frutos de ligações proibidas ou históricas fantásticas e místicas, crescendo à margem da sociedade como alvos de zombarias e indiferenças. Silva (1987, p. 216) revela que

[...] por falta de conhecimentos mais profundos quanto às doenças e suas causas, falta de educação generalizada e o receio do desconhecido e do sobrenatural, ocorria na Idade Média uma verdadeira necessidade no seio do povo e mesmo nas classes mais afastadas de dar aos males deformantes uma conotação diferente e misteriosa, muito mais diabólica e vexatória do que em qualquer outro sentido mais positivo.

O portador de deficiência passou a viver à margem de um sistema social, sendo contemplado como um ser disforme e anormal em relação aos outros sujeitos sociais. Entretanto, no século XIX, a sociedade começou a assumir maiores responsabilidades para com as pessoas portadoras de deficiência. Nesse momento, a sociedade começou a pensar nos grupos minoritários e marginalizados, de uma forma menos caridosa e/ou de caráter voluntário. Mesmo que, ainda, não se pensasse na integração do homem deficiente à sociedade aberta ou mesmo à sua família, “[...] ele passou a ser visto como ser humano (infeliz, desafortunado e coitado) dono de seus sentimentos e capaz de viver ou de pretender levar uma vida decente, desde que fossem garantidos meios para isso” (SILVA, 1987, p. 263).

Durante o século XX, Silva (1987) ressalta que, a assistência às pessoas com deficiência foi drasticamente transformada. Essa mudança ocorreu devido à adoção de uma filosofia social que priorizava mais a valorização do ser humano em alguns países, bem como ao esforço conjunto e engajamento de diversos setores da sociedade e aos avanços científicos e tecnológicos decorrentes

dessas iniciativas. No período de 1902 a 1912, mais de vinte instituições foram criadas na Europa para atender pessoas com deficiência exclusivamente. Um exemplo disso ocorreu em Londres no ano de 1904, onde foi realizada a primeira Conferência sobre Crianças Inválidas e também um censo das pessoas deficientes na Alemanha em 1909. Com isso, avanços consideráveis foram alcançados no cuidado à pessoa com deficiência. Ficou evidente que a busca por soluções ou medidas para o tratamento não se restringia apenas às questões médicas e era urgente:

[...] compreender que tanto crianças quanto adultos com deficiências necessitavam [...] de atenção pessoal, de carinho, de relacionamento familiar e de um ambiente que possibilitasse alguma participação na vida comunitária, como qualquer outra pessoa (SILVA, 1987, p. 308).

No Brasil, a educação e a socialização dos deficientes, passaram por três fases após o período pós-revolução industrial. O primeiro momento foi a criação de instituições de internação; o segundo momento foi marcado pela disseminação do atendimento entre as instituições de internação e a escola diária; e, por último, a etapa da integração do deficiente na rede regular de ensino (SILVA, 1987).

As primeiras instituições surgiram na segunda metade do século XIX, criadas por determinação do governo imperial, atendendo aos deficientes visuais e auditivos. Esse regime segregacionista de internação desenha uma identidade social pautada em três dimensões:

[...] a primeira provinda da necessidade de excluí-los do meio social sob uma concepção segregacionista de atendimento à pessoa deficiente, ocasionando a superproteção, torna-os dependentes; a absoluta falta de ampliação da educação especial fez com que o meio social e o deficiente encarassem a possibilidade de internação como um privilégio nesses institutos levou o governo imperial a promulgar decretos gerando novos regulamentos para o tratamento dos deficientes nestes institutos. (SILVA; SILVA, 2003, p. 98).

Em 1930, surgiram as primeiras turmas voltadas para deficientes em escolas regulares, conhecidas como "classes especiais". Durante esse período, também houve a união de diversos grupos sociais para fundar instituições de apoio a pessoas com deficiência, como a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1948, no Rio de Janeiro, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), estabelecida em 1954, e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), fundada em 1950, atualmente chamada de Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) (SCHABBACH; ROSA, 2021).

A evolução histórica da Educação Especial e o seu tratamento em relação às pessoas com deficiência demonstraram que a inclusão educacional se tornou uma importante iniciativa no processo social, permitindo que todas as pessoas possam desenvolver suas capacidades para um exercício consciente da cidadania. Conforme Werneck (2009, p.183):

Mesmo para as sociedades mais "complexas", socializar e educar crianças com alterações genéticas é decisão recente, de uns 30 anos para cá. Até então elas viviam em hospitais, asilos ou instituições similares, como milhares ainda vive, hoje, no Brasil, por iniciativa dos próprios pais.

Conforme observado no decorrer deste capítulo, a evolução histórica da Educação Especial revela transformações significativas na forma como as pessoas com deficiência foram tratadas ao longo do tempo. Durante muitos séculos, essas pessoas eram frequentemente marginalizadas e excluídas da sociedade. A falta de compreensão sobre suas condições levava a atitudes preconceituosas e à negação de seus direitos, especialmente no que diz respeito à educação.

No início, a educação para pessoas com deficiência era vista como algo caritativo, sendo oferecida de forma isolada, em instituições especializadas que cuidavam apenas de suas necessidades básicas, sem proporcionar o desenvolvimento educacional adequado. Essas instituições muitas vezes segregavam os alunos com deficiência, afastando-os da convivência com a sociedade em geral.

Com o avanço dos movimentos pelos direitos humanos e a crescente conscientização sobre a importância da educação para todos, o panorama começou a mudar. A partir do século XX, ocorreram mudanças significativas nas políticas e práticas educacionais, promovendo a integração das pessoas com deficiência no sistema de ensino regular. Essa mudança foi impulsionada por tratados internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que propôs uma abordagem mais inclusiva para a educação, incentivando os países a adotarem práticas que promovessem a integração de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas.

A inclusão educacional tornou-se, então, uma importante iniciativa no processo social, reconhecendo o direito de todas as pessoas à educação e à participação plena na sociedade. Em vez de separar os alunos com deficiência, a inclusão propõe que eles compartilhem o mesmo espaço de aprendizagem que os demais, permitindo que desenvolvam suas capacidades e habilidades em um ambiente diverso e acolhedor. A ideia central da inclusão é que as diferenças, em vez de serem barreiras, são oportunidades de crescimento para todos os envolvidos, promovendo o respeito mútuo e o enriquecimento da convivência escolar.

A Educação Inclusiva tem, portanto, como objetivo criar condições para que todas as crianças e jovens possam desenvolver seu potencial ao máximo, independente de suas limitações. Ao integrar alunos com deficiência no sistema de ensino comum, a inclusão promove a equidade e oferece a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Isso fortalece o exercício consciente da cidadania, pois as pessoas com deficiência são vistas e tratadas como membros plenos da sociedade, com direitos e deveres iguais.

A evolução da Educação Especial para uma abordagem inclusiva reflete uma mudança profunda nas atitudes sociais e educacionais, permitindo que a diversidade seja valorizada e que todos, sem exceção, possam exercer plenamente sua cidadania.

AS DETERMINAÇÕES LEGAIS NACIONAIS E INTERNACIONAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Através de eventos históricos foi possível perceber a importância da inclusão dos deficientes na sociedade, o que estimulou a criação e execução de políticas públicas embasadas em leis justas para garantir que eles tenham as mesmas oportunidades daqueles que não apresentam nenhuma deficiência.

Em âmbito legal, a educação especial passou a ser objeto de cuidado com a implantação da Lei nº 4.024 (20 de dezembro de 1961), Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que promulgou em seus artigos 2º e 3º, do título II, que a “educação é direito de todos” e complementa nos seus artigos 88 e 89, do título X, referente à Educação de Excepcionais: “[...] a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (art. 88 da Lei nº 4.024/61).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 foi um marco importante na organização do sistema educacional brasileiro. Embora não tenha tratado diretamente da educação de pessoas com deficiência de maneira detalhada, a LDB de 1961 abriu caminho para futuras legislações que abordariam essa questão de forma mais específica e inclusiva. Após a publicação da primeira LDB, outras diretrizes e normativas passaram a ser somadas, modificando e aperfeiçoando os princípios educacionais voltados para inclusão de pessoas com deficiência. Essas mudanças refletiram, em grande parte, a evolução dos debates sobre os direitos humanos e a importância da educação como ferramenta de inclusão social.

Em 3 de julho de 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de estabelecer normas sobre os meios e procedimentos para a identificação e diagnóstico de pessoas com necessidades especiais. O CENESP também foi responsável por definir os tipos de atendimento, métodos, currículos, programas, materiais pedagógicos, instalações, equipamentos, materiais compensatórios, além dos procedimentos para o acompanhamento e avaliação desses alunos. Conforme Mazzotta (2017), o decreto que instituiu o CENESP tinha como objetivo promover a ampliação e o aprimoramento do atendimento às pessoas com deficiência.

Outro preceito legal relevante para a educação dos deficientes foi a Declaração de Salamanca em 1994. Reuniram-se mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais, com o objetivo de promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de política necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora e capacitando, realmente, as escolas para atender a todas as crianças. Essa conferência, realizada na Espanha, aprovou a Declaração de Salamanca, com princípios, política e prática das necessidades educativas especiais:

[...] esses documentos inspiram-se no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir escolas para todos, isto é, instituições que incluíam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam as necessidades de cada um (BRASIL, 1994, p. 05).

A Declaração de Salamanca promoveu uma reflexão conjunta entre governos e instituições sociais sobre a relevância de uma educação democrática que inclua todas as pessoas com necessidades educativas especiais. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca parte do princípio de que as escolas regulares, quando orientadas para a educação inclusiva, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias. Elas criam as condições necessárias para o desenvolvimento de comunidades integradas, que são a base para a construção de uma sociedade inclusiva e para o fortalecimento de uma educação igualitária. Com base nessa perspectiva, representantes de diversos governos e de organizações intergovernamentais reafirmaram:

Nós, os delegados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando 92 governos e 25 organizações internacionais, reunidos nesta cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos pela presente Declaração, nosso compromisso para com a educação para todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, e apoiamos além disso, a linha de ação para as necessidades na educação especial, cujo espírito, refletido em suas disposições e recomendações, deve orientar organizações e governos (BRASIL, 2003, p.15).

Nesta declaração, foi reafirmado que o direito de acesso às escolas regulares é garantido a todos, incluindo crianças, jovens e adultos com deficiência. O principal objetivo é estabelecer diretrizes políticas e inspirar ações por parte de governos, organizações internacionais e nacionais de assistência, ONGs e outras instituições para a implementação dos princípios, políticas e práticas da Declaração de Salamanca no campo da educação especial.

Toda pessoa com deficiência tem o direito de expressar seus desejos tanto no âmbito educacional quanto na socialização. Além disso, os pais de pessoas com deficiência têm o direito de serem informados sobre a melhor forma de educação que atenda às necessidades de seus filhos. Um dos princípios fundamentais da Declaração de Salamanca é a inclusão e acolhimento de todas as pessoas com deficiência:

O princípio fundamental desta linha de ação é a de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças com superdotação; crianças de rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou anômadas; crianças pertencentes à minoria linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas, desfavorecidas ou marginalizadas. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (BRASIL, 1994, p. 18).

Já a Convenção de Guatemala, criada em 1999, a partir da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, reafirmam que esse segmento tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais, principalmente, o direito de não ser submetido à discriminação com base em suas deficiências. Esse documento foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198 de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República. Exige uma reinterpretação da Lei de Diretrizes e Base deixando clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência.

Segundo dados do Ministério da Educação (BRASIL, 1997), na Convenção de Guatemala, não existem tratamento desigual com base na deficiência. Se o direito de acesso ao ensino fundamental é um direito humano, fica claro que pessoas com deficiência, independente de qual seja a deficiência, tem direito a frequentar classes comuns do ensino regular. Sendo assim, esta modalidade não deve diferenciar as pessoas em razão da deficiência, tendo um tratamento desigual com os alunos, desrespeitando as disposições da Convenção de Guatemala.

Com relação ao Brasil, país membro da ONU – Organização das Nações Unidas e signatária desses documentos vem elaborando políticas públicas internas na perspectiva de que a educação no Brasil tenha o compromisso de um sistema educacional inclusivo, e pela construção de uma sociedade para todos, tendo como prioridade garantir os direitos das pessoas com deficiência na comunidade escolar de ensino regular.

A Constituição Federal de 1988 elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação, garantindo o direito à igualdade de todos a educação regular normal.

Um dos argumentos da Convenção de Guatemala exige uma reinterpretação sobre a impossibilidade da prática da inclusão total, aponta os casos de alunos com deficiências severas, múltiplas principalmente a deficiência mental e os casos de autismo. Porém, para a Constituição Federal, conforme ressalta Mantoan (2015), esse atendimento na educação especial não é substituir a escola comum para pessoas em idade de acesso obrigatório ao ensino fundamental, portanto a educação especial será preferencialmente oferecida nas escolas comuns da rede regular. E, para a Constituição Federal de 1988, o atendimento educacional especializado é tão importante que é garantido pelo art. 208, inciso III.

Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral (MANTOAN, 2015, p. 38).

No âmbito da categoria infante-juvenil, destaca-se um documento de grande relevância, cujo principal objetivo é redirecionar as medidas de atenção destinadas às pessoas com deficiência. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, estabelece em seu art. 3º que todas as crianças e adolescentes devem usufruir plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em condições de igualdade com os demais. A legislação assegura a essas crianças todas as oportunidades e facilidades necessárias para promover seu desenvolvimento físico, mental, espiritual e social.

O ECA estabelece nos arts. 53 a 55, a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes com idade entre 0 à 18 anos. Em alguns casos excepcionais, o ECA pode ser aplicado às pessoas entre 18 à 21 anos de idade. Em seu art. 53, o ECA deixa claro que as crianças e os adolescente há igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas públicas e gratuitas próxima da

sua casa, o direito e o respeito por seus educadores. No art. 54 do ECA diz “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, o direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, ao atendimento educacional especializado, e a creche e pré-escola”. No art. 55 dispõe que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Por outro lado, a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, importante documento nacional também contempla a educação especial e a inclusão escolar em seu artigo 58 e 59.

A lei deixa clara que quando houver a necessidade de um serviço especializado nas escolas regular para os alunos com deficiência, o atendimento será feito em classes, escolas ou serviços especializados, levando sempre em consideração as condições específicas de cada aluno, se é possível a sua integração em classes comuns de ensino regular. Essa oferta de educação especial acontece na faixa etária de zero a seis anos na educação infantil. A lei assegura todos os alunos com necessidade especiais ao sistema de ensino na educação especial com práticas escolares que contemplam as mais diversas necessidades especiais.

A Política Nacional para Integração da Pessoa Com Deficiência criada em 1999 via Decreto nº 3.298, adota como princípios:

- I- Desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural;
- II- - Estabelecimento de mecanismo e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício dos seus direitos básicos que, decorrentes da instituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico;
- III- Respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade, por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismo.

No art. 24, do respectivo Decreto fica clara a obrigação da matrícula das pessoas com deficiência em escolas regulares. Ressalta-se a necessidade de fazer uso da modalidade da educação especial em todos os níveis, sendo oferta obrigatória e gratuita em estabelecimentos públicos. Contudo, é interessante ressaltar a Lei nº 10.172, que por sua vez aprovou o plano Nacional de Educação onde foram estabelecidas metas para a educação especial, entre as quais pode-se elencar:

O estabelecimento de educação infantil que se destina a crianças desde zero ano, deve dispor de profissionais orientados para lidar com crianças com deficiência independente de qual for a necessidade, desenvolver programas educacionais em todos os municípios, com convênios com as secretarias de saúde e assistência social, para que o atendimento clínico possa ser feito no mesmo espaço da escola ou em espaços distintos. Disponibilizar um espaço adequado para todas as crianças, disponibilizando recursos didáticos especializados para o apoio de aprendizagem nas áreas visuais e auditivas.

Em 8 de outubro de 2001, o Brasil se comprometeu, por meio do Decreto nº 3.956, a garantir a plena integração das pessoas com deficiência na sociedade, eliminando progressivamente a discriminação e implementando medidas legislativas, sociais, educacionais ou trabalhistas, entre outras; isto inclui o acesso a atividades de lazer, educação, instalações desportivas, bem como ao

sistema judicial e aos serviços policiais, juntamente com oportunidades de participação política para eles. O principal objetivo deste decreto foi garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para os deficientes, por meio da prevenção, detecção e intervenção precoce com tratamentos, reabilitação, educação e formação ocupacional.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, manifesta o compromisso do país com “o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem a diversidade de seus alunos”. Depois da obrigatoriedade da matrícula na escola regular para todas as pessoas com ou sem deficiência, essa resolução deixou claro, que as escolas regulares têm a obrigação de receber todos os alunos sem preferência. E que são as escolas que têm que se adaptar aos alunos e não os alunos se adaptarem às escolas, essa mudança é um dos maiores desafios da inclusão, pois a transformação das escolas é uma exigência da inclusão, devendo ser encarada como um compromisso inadiável, porque a maioria das escolas estão longe de se tornar inclusivas. Para Mantoan (2015, p.53):

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos que pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o regaste de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos.

Em 2003, foi publicado um documento intitulado “saberes e Práticas da Educação Infantil e no Ensino Fundamental”. Seu objetivo foi refletir sobre as dificuldades encontradas na educação especial, entre as quais pode-se citar:

A dificuldade encontrada nas escolas de educação infantil se refere à capacitação dos docentes, a necessidade de disponibilizar recursos humanos capacitados para dar suporte e apoio para suas práticas, oferecendo cursos, estágios em instituições que já estão praticando o movimento da inclusão, possibilitando a educação continuada dos docentes. Sendo necessário também fazer um trabalho de divulgação da importância da educação infantil para crianças com deficiência, conscientizando a sociedade em geral, fazendo parcerias na área da saúde e da assistência social para dar suporte no processo de desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2001, p. 15).

De acordo com Stainback e Stainback (1999), todas as pessoas têm o direito à educação, independentemente de qualquer diferença atendendo a toda diversidade encontrada, pois o objetivo é a aprendizagem na formação do cidadão crítico e participativo. Assim, a política nacional para implantação da educação inclusiva vem sendo construída através de ação compartilhada entre profissionais, pais, instituições educacionais e comunidade traçando dessa forma, novos rumos para o ensino especial e regular, que passam a se integrar também no âmbito da educação infantil. As discussões desenvolvidas no Brasil acerca do papel que a educação infantil deve exercer no desenvolvimento da criança, tiveram como resultado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo desenvolvido evidencia que o processo de inclusão vai além da simples inserção de alunos com deficiência em sala de aula. A inclusão envolve uma relação na qual todos devem se perceber como indivíduos com singularidades que os diferenciam dos demais presentes no grupo. Para que um projeto de inclusão seja efetivo, é necessário desconstruir preconceitos, promover questionamentos e estimular o respeito ao ser humano. Nesse contexto, a mudança de atitude dos professores e da comunidade escolar torna-se imprescindível. O sucesso desse processo depende, em grande parte, da preparação do professor para essa convivência, sendo fundamental, inicialmente, conhecer suas concepções sobre o tema.

Dentro desse contexto, superar as barreiras atitudinais na Educação Infantil é um passo fundamental para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. A convivência com a diversidade, quando bem trabalhada, contribui para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, é essencial que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios da inclusão e que a escola ofereça condições para que todos os alunos se desenvolvam em um ambiente acolhedor e respeitoso.

A formação continuada dos educadores, a criação de estratégias pedagógicas inclusivas e o envolvimento da comunidade escolar são aspectos centrais para garantir o sucesso desse processo. A Educação Infantil deve ser vista como o início de um caminho para a convivência com a diversidade, onde todas as crianças, independentemente de suas condições, possam aprender e se desenvolver juntas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. 18.ed. São Paulo: Atlas, 2013.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. Brasília-DF: CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília-DF, 31 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **A integração do aluno com deficiência na rede de ensino: Iniciando a conversa**. (Coleção Turma do Bairro na classe), Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola - alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília. MEC/SEESP, 2001.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org). **A família contemporânea em debate**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

COSTA, Jeane Silva da. **Processo de inclusão educacional de alunos com Síndrome de Williams nos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública**. 2018. 28f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Polo UAB do Município de Foz do Iguaçu, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Medianeira. Medianeira, 2018.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 3.ed. Piracicaba-SP: UNIMEP, 1995.

FONSECA, Vítor da. **Educação especial**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Jucélia Brasil Gomes de. A perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil: um estudo sobre as políticas públicas. **WebArtigos**, publicado em 03 dez. 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-perspectiva-da-inclusao-escolar-da-pessoa-com-deficiencia-no-brasil-um-estudo-sobre-as-politicas-publicas/29227/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia; FLORES, Maria Marta Lopes. Trajetória da Educação Especial no Brasil: marcos históricos e políticos relevantes. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 15, n. 1, p. 206-214, jan./jun. 2020.

SCHABBACH, Letícia Maria; ROSA, Júlia Gabriele Lima da. Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil. **Revista de Administração Pública**; Rio de Janeiro 55(6): 1312-1332, nov./dez. 2021.

SILVA, Almir Teles da; SILVA, Maria Angélica Napolitano Teles. Educação Especial: Uma abordagem histórica excludente. **Cadernos Camilliani**, v.4, n.1, p. 95-102, jan./ago. 2003.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE IMPORTANCE OF DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT IN THE LEARNING PROCESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

RENILDA LOURENÇO DA PAIXÃO

Graduação em Pedagogia (2015); Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este estudo teve como tema A importância da gestão escolar democrática no processo de aprendizagem na Educação Infantil. As tendências atuais da gestão escolar defendem a participação coletiva de seus elementos, dialogando e opinando de maneira ativa nas ações e decisões. Sabe-se que a identidade de um indivíduo é formada a partir da interação com o meio e com as pessoas ao seu redor, contexto no qual a aprendizagem se perpetua em muitos aspectos, tornando-se um elemento fundamental para o desenvolvimento humano. Esta pesquisa bibliográfica, teve como objetivo compreender a importância da gestão escolar democrática no processo de aprendizagem, analisando práticas e atuações efetivas nos modelos existentes, situando a gestão escolar no contexto da aprendizagem e demonstrando sua importância na área educacional. Autores como Paulo Freire e Libâneo, na educação e Vygotsky e Ausubel, na aprendizagem, são analisados e servem de base para este estudo. Com isso, percebeu-se que a gestão participativa de uma escola forma cidadãos aptos a exercer sua cidadania e participar ativamente da construção e da mudança de seu entorno, contribuindo para a qualidade no ensino e melhoria na aprendizagem.

Palavras-chave: Gestão democrática; Aprendizagem; Qualidade de ensino; Educação Infantil.

ABSTRACT

The theme of this study was The importance of democratic school management in the learning process in Early Childhood Education. Current trends in school management advocate the collective participation of its members, dialoguing and actively giving their opinions on actions and decisions. It is known that an individual's identity is formed from interaction with the environment and the people around them, a context in which learning is perpetuated in many respects, making it a fundamental element for human development. This bibliographical research aimed to understand the importance of democratic school management in the learning process, analyzing practices and effective actions in existing models, situating school management in the context of learning and demonstrating its importance in the educational area. Authors such as Paulo Freire and Libâneo, on education, and Vygotsky and Ausubel, on learning, are analyzed and serve as the basis for this study. As a result, it emerged that the participatory management of a school forms citizens who are able to exercise their citizenship and actively participate in the construction and change of their surroundings, contributing to quality teaching and improved learning.

Keywords: Democratic management; Learning; Teaching quality; Early childhood education.

INTRODUÇÃO

Este estudo teve como tema A importância da gestão escolar democrática no processo de aprendizagem na Educação Infantil. Quais as implicações da gestão escolar democrática no processo de aprendizagem? Compreender a gestão escolar democrática e suas implicações no processo de aprendizagem é fundamental para entendermos a importância e influência desse modelo no desenvolvimento dos alunos.

A justificativa para escolha do tema está relacionada às tendências atuais da gestão escolar, que defendem a participação coletiva de seus elementos (gestores, professores, funcionários, familiares, alunos, comunidade e instâncias colegiadas – APMF, Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmios Estudantis), dialogando e opinando de maneira ativa nas ações e decisões. Sabe-se que a identidade de um indivíduo é formada a partir da interação com o meio e com as pessoas ao seu redor, contexto no qual a aprendizagem se perpetua em muitos aspectos, tornando-se um elemento fundamental para o desenvolvimento humano.

Neste contexto, o objetivo geral deste estudo é compreender a importância da gestão escolar democrática no processo de aprendizagem, analisando práticas e atuações efetivas nos modelos existentes.

Para tanto, como objetivos específicos, pretende-se situar a gestão escolar no contexto da aprendizagem, demonstrando sua importância e sua atuação na área educacional e, ao mesmo tempo, sensibilizar para a necessidade de ter uma gestão escolar ativa e participativa nas instituições de ensino.

Gerir uma instituição de ensino não é tarefa fácil. É necessário estar atento em cumprir à legislação, sem perder de vista o objetivo a se alcançar: o desenvolvimento e aprendizado dos alunos. Para tanto, os profissionais que formam a escola, devem se manter constantemente atualizados nas práticas e tendências e em constante diálogo com os elementos que compõem a comunidade escolar: alunos, famílias e instâncias colegiadas, como associações, conselhos e grêmios.

Portanto, a escola deve atentar-se aos seus objetivos, construindo seus alicerces com base na sua proposta pedagógica e levando em consideração a participação de todos na construção de uma instituição ativa e participativa.

Então, estudar e compreender a gestão democrática e sua importância no processo de aprendizagem é fundamental para refletirmos sobre as práticas atuais e possíveis necessidades de mudança. Uma gestão escolar democrática tende a aproximar os alunos da instituição de ensino, possibilitando mais disponibilidade e interesse no aprendizado. Compartilhar ações e decisões dentro da escola, contribui para o atingimento de metas e a motivação de todos em alcançar um desempenho de excelência.

Nesse contexto, de acordo com o tema e objetivos propostos, esta pesquisa terá como metodologia um texto exploratório, de revisão bibliográfica, acerca da importância da gestão escolar no processo de aprendizagem, levando em consideração estudos disponíveis na literatura, revistas e sites especializados.

Para tanto, utilizar-se-á uma abordagem teórica qualitativa, método investigativo que permite uma análise de dados aprofundada, trazendo referências sobre o conceito de educação e de aprendizagem, além da reflexão em torno da importância de uma gestão escolar participativa. Será explorado também o processo de formação do professor e do aluno, atores fundamentais para uma educação de qualidade.

Com isso, pretende-se alcançar o objetivo da pesquisa, explorando estudos e apresentando argumentos pertinentes acerca da importância da gestão escolar no processo de aprendizagem.

EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E ESCOLA

Etimologicamente, a palavra “educar” vem do latim *educare* ou *educere*, que significa “conduzir para fora”, termo era empregado no sentido de preparar as pessoas para viver em sociedade, conduzindo-as para fora de si mesmas e mostrando as diferenças existentes no mundo.

Em seu sentido mais amplo, educação pode significar a forma como os hábitos, costumes e valores de uma sociedade ou comunidade são transferidos de uma geração para outra. A educação se forma através de situações presenciadas, conhecimentos aprendidos e experiências vivenciadas

por cada indivíduo, ao longo da sua vida. Estamos, ato do instante, aprendendo e ensinando coisas através de um processo constante que possibilita o desenvolvimento da nossa capacidade de saber e fazer.

A educação é um típico “que-fazer” humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social (LUCKESI, 2001, p. 30).

No decorrer dos anos, muitos foram os estudiosos que trataram da educação, desenvolvendo teorias e conceitos a respeito do aprendizado e da aprendizagem, inclusive no Brasil.

Paulo Reglus Neves Freire foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro e é considerado um dos pensadores mais influente na história da pedagogia mundial, defendendo o movimento chamado pedagogia crítica.

Paulo Freire considera que a educação é um “ato de amor e coragem, que está embasado no diálogo, na discussão e no debate” (2014, p.83). Para Freire, educar é um ato coletivo, pois pressupõe uma troca, na qual há um diálogo de iluminação e conscientização entre professor e aluno, transformando estes últimos em seres humanos críticos. Educar, portanto, não é apenas um ato isolado, de transmissão do saber, já que o educador tem o papel de possibilitar a criação ou produção de conhecimento.

A educação, segundo Paulo Freire, tem o poder de despertar a criticidade do aluno, fazendo com que ele amplie sua consciência social, atingindo, conseqüentemente, sua autonomia. Este modelo defende a ideia da educação baseada no diálogo entre professor e aluno, sem que haja a imposição do saber do educador se fundamentando na premissa de que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho” (SILVA, 2017).

A educação tem caráter permanente, pois estamos em constante processo de aprendizado e em contato com diversos saberes. Neste contexto, ainda segundo Freire, o educando inicia um processo gradativo de conscientização e libertação (Educação Libertadora) para assim, alcançar a transformação da realidade social. Educar é, portanto, coletivo, já que há uma relação dialógica entre professor e aluno, onde ambos se mantêm em posição de igualdade, não havendo, na produção de conhecimento, diferença entre eles. Para tanto, é necessário que aluno e professor tenham relações afetivas e democráticas, garantindo a todos o direito de se expressar.

Educação Libertadora (...) percebe o homem social em constante transformação e crescimento e assim se faz atuar. Educação envolve a formação do educando em um ser crítico, que pensante, agente e interveniente no mundo, sente-se capaz de transformá-lo. Para isto, precisa ter conhecimento do mundo e analisá-lo criticamente. (FREIRE, 2014, p. 88)

Com isso, na construção dialógica do conhecimento de Paulo Freire, o educador deve imergir no mundo do educando, buscando referências de sua realidade e valorização de sua cultura, relacionando o processo educacional à conscientização de sua real situação de vida e do meio, no qual está inserido, contribuindo assim para sua libertação.

Dessa forma, o ambiente pode estar intimamente relacionado ao aprendizado educacional, contribuindo de forma significativa para a formação crítica do indivíduo, capaz de mudar sua realidade social.

Libâneo, também estudioso brasileiro, considera que a educação se dá por meio das relações sociais, sendo ela, uma rede de influências entre as pessoas. Por ser uma prática social, a educação está subordinada a interesses que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, sofrendo intervenções de grupos e classes sociais. Para ele “a educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais” (LIBÂNEO, 2001).

Nesse contexto, a escola é considerada o lugar de mediação cultural, na qual a pedagogia viabiliza a educação, promovendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos (LIBÂNEO, 2004). Crianças e jovens vão à escola, portanto, para aprender através da internalização dos meios cognitivos de compreender e transformar o mundo, sendo estimulados a desenvolver suas capacidades de raciocínio e julgamento, bem como sua capacidade reflexiva.

O aprendizado no ambiente escolar, está também associado à formação humana, contribuindo para a construção de sujeitos capazes de participar ativamente na vida social, política e cultural da sociedade.

Entender, pois o papel da educação escolar no mundo contemporâneo implica saber que a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades mentais dos alunos incluem o conhecimento teórico, juntamente com o desenvolvimento de competências complexas. (LIBÂNEO, 2004, p. 22).

Libâneo (1994, *apud* MELO, 2012) defende que a educação é uma formação que ocorre no meio social e sua prática existe numa grande variedade de instituições e atividades neste meio. Pensando o ser humano como um ser social, que constrói sua identidade, história e vida a partir de sua relação com o meio e com outros indivíduos, é de fundamental importância que a instituição de ensino defenda e atue de forma a possibilitar o pleno desenvolvimento humano e aprendizagem de qualidade.

É na escola que o aluno conhece os significados da cultura e da ciência, acessando o mundo do conhecimento e adquirindo saber, através da informação analisada, interpretada e retrabalhada, possibilitando a leitura crítica e propiciando o caminho para a liberdade intelectual e política.

Pensando na educação como processo permanente e que sofre influência direta do ambiente em que vivemos e nossas relações sociais, destaca-se também, nos estudos acerca do

desenvolvimento e aprendizagem, o Psicólogo russo Vygotsky, defendendo a teoria da interação social na construção do ser humano.

Vygotsky considera que o aprendizado é um processo social e não linear, ou seja, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento sendo um “aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. (VYGOTSKY, 1984 *apud* CASTORINA et.al., 1993, p.55)

Ele apontou que a cultura fazia parte do desenvolvimento humano e produzia mudanças significativas no comportamento. O homem, como ser social, apropria-se dos conhecimentos, signos e sistemas para utilizá-los na organização do mundo ao seu redor. E transformando o mundo, transforma a si mesmo.

O ser humano está situado no tempo-espaço e inserido em um contexto histórico, que abrange as esferas sociais, culturais, econômicas e políticas e o desenvolvimento humano só acontece pelas interações que cada indivíduo estabelece no ambiente. Segundo Vygotsky, na medida em que o homem modifica o meio, o meio é modificado pelo homem.

Para ele, o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização de materiais fornecidos pela cultura, sendo construído de fora para dentro. A aprendizagem interage mutuamente com o desenvolvimento, desencadeando processos internos de desenvolvimento e de novas aprendizagens, em um processo contínuo e constante.

Nesse contexto, a aprendizagem é uma experiência social, mediada, que possibilita a geração de novos conhecimentos e experiências. Nas escolas, o professor deve cumprir o papel de mediador, utilizando estratégias que ofereçam ao aluno a análise e reflexão, estando atento para que ele construa esse conhecimento de forma ativa e participativa. A escola deve, portanto, ser um ambiente de participação, colaboração e constante desafio.

O pesquisador norte-americano David Paul Ausubel defende que quanto mais sabemos, mais aprendemos. Em sua teoria, propôs, dentre outros conceitos, o de aprendizagem significativa afirmando que o fator mais importante que influencia o aprendizado é o que o aprendiz já sabe (Ausubel, 1980).

Para Ausubel, aprender significativamente é ampliar e reformular ideias já existentes na estrutura mental, conseguindo, com isso, relacionar e acessar novos conteúdos, provocando mudanças em seus conhecimentos. Para tanto, o estudante deve manifestar interesse e disposição para novas aprendizagens e o professor deve buscar associar os novos conteúdos aos já existentes nas estruturas mentais dos alunos.

Em contraponto com a aprendizagem significativa, Ausubel destaca o conceito de aprendizagem mecânica, que ocorre quando o estudante entra em contato com um novo conhecimento, mas, por algum motivo, não o relaciona com algo já existente em sua mente e simplesmente o incorpora.

Ausubel (1973, p. 23) define aprendizagem mecânica como aquela que encontra pouca ou nenhuma informação prévia na estrutura cognitiva dos estudantes, com a qual se possa relacionar, não promovendo a interação entre o que já está armazenado e as novas informações. Assim, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, o estudante decora fórmulas e leis, mas as esquece tão logo realiza a avaliação. (SILVA; SCHIRLO, 2014, pg.39 e 40)

Vale ressaltar que segundo a teoria de Ausubel, uma aprendizagem mecânica pode transformar-se em aprendizagem significativa “à medida em que a nova informação é agrupada às estruturas de conhecimento do educando, passando a ganhar sentido mediante a relação com seu conhecimento prévio” (SILVA; SCHIRLO, 2014, pg. 40).

No contexto escolar, a teoria de Ausubel leva em consideração a história do indivíduo e ressalta a importância do papel dos professores na proposição de situações que favoreçam a aprendizagem. De acordo com ele, há duas condições para que a aprendizagem significativa ocorra: o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador e o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira consistente e não arbitrária.

As teorias de Vygotsky e Ausubel são interacionistas, pois apoiam-se na ideia de interação entre o organismo e o meio, em uma relação de interdependência para que haja constante aprendizagem e desenvolvimento. Essa abordagem defende que o processo de aprendizagem é resultado de uma combinação de influências.

O indivíduo não é compreendido como um ser passivo e assume um papel ativo, utilizando-se dos objetos e de suas significações para conhecer, aprender e se desenvolver. Segundo Davis (1990, p. 36, *apud* Portal Educação):

A concepção Interacionista de desenvolvimento apoia-se na ideia de interação entre organismo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio.

Dessa forma, é possível entender a importância do desenvolvimento cognitivo, das relações interpessoais e do afeto para o nosso desenvolvimento. É através desses elementos que a aprendizagem acontece, tornando esse processo dinâmico e fundamental para o crescimento e desenvolvimento do ser humano.

Portanto, a escola deve atentar-se ao aluno, valorizando seus conhecimentos, vivências e experiências prévias e, a partir delas, estimular potencialidades para que os indivíduos se desenvolvam e aprendam. É necessário, para isso, que o professor conheça os alunos, sua realidade, crenças e opiniões e crie um espaço aberto ao diálogo e participação de todos.

A Constituição Federal do Brasil (1988), em seu artigo 205 diz que

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Educação é, portanto, um direito assegurado ato dos que foi conquistado através das lutas históricas. Dessa mesma forma, a gestão democrática surge a partir de movimentos que buscaram conquistas democráticas e reivindicaram, dentre outras coisas, defesa da escola pública, melhores condições de trabalho e remuneração para os professores.

Nesse contexto, a gestão democrática da educação representa a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho (Oliveira, 2004 *apud* Caetano, 2009), possibilitando o debate sobre os objetivos educacionais e contrapondo “a organização burocrática e hierárquica da administração escolar” (LUCE; MEDEIROS, 2006, p. 15).

O significado de gestão já transparece a ideia de participação, isto é, do trabalho conjunto de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu direcionamento e atuando sobre elas. Isso porque o sucesso de uma instituição, inclusive a escolar, depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, através de um trabalho associado. Mais do que uma atividade burocrática, a gestão engloba um significado político.

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (LÜCK, 2008, p.21).

Muito se ouve falar sobre gestão escolar democrática, pois não há ninguém a favor de uma escola autoritária ou de programas que atentem contra princípios como a autonomia, a liberdade e o protagonismo dos estudantes. No entanto, apesar desse discurso ser constante e atual e estar bem consolidado no campo educacional, as práticas nas instituições de ensino nem sempre correspondem a esse ideal. A gestão escolar democrática ainda desafia os diretores de escola e a prática educativa de modo geral, em todo o país.

A gestão participativa caracteriza-se por uma atuação, na qual os membros da comunidade escolar (diretores, funcionários, professores, pais e estudantes) reconhecem e assumem seu poder de influenciar na determinação da dinâmica desta escola, de sua cultura e de seus resultados.

Tal modelo de gestão vem ganhando cada vez mais espaço. Trata-se da construção de um ambiente participativo, em que há interação entre todos os envolvidos da comunidade escolar. Dessa forma:

(...) Nessa construção democrática é necessário transformar componentes pedagógicos, o que implica transformar os objetivos da escola, estabelecendo o que se pretende atingir, deixando clara a sua intencionalidade, no tipo de formação que se deseja para seus alunos, levando-se em conta os valores, costumes e manifestações culturais. (COLARES, PACÍFICO, ESTRELA, p. 85, 2009)

A gestão democrática não se restringe à eleição de diretores e à instituição de Conselhos Escolares. Gerir democraticamente é promover a integração da escola com a comunidade, é conduzir e organizar a instituição educacional levando em consideração fatores econômicos, políticos, estruturais, pedagógicos, sociais, dentre outros. A Gestão democrática envolve ações e estratégias que permitam a descentralização administrativa e financeira da escola, a participação de todos e a transparência, para que seja efetiva e contribua com a qualidade do ensino.

Propiciar experiências educacionais que possibilitem a formação humana e o desenvolvimento de habilidades, além da construção de conhecimentos que permitam enfrentar os desafios é papel da escola. Nesse contexto, a qualidade da educação está diretamente relacionada à gestão democrática e a atuação e competência de seus profissionais, incluindo o gestor escolar.

A gestão participativa contribui positivamente com a qualidade do ambiente escolar, tendo o gestor à frente da escola, como a pessoa que organiza, avalia e participa dos resultados das aprendizagens dos alunos (Lück, 2005). O gestor contribui para que os envolvidos no processo educacional interajam entre si, buscando alcançar uma educação de qualidade.

Nesse contexto, os gestores escolares possuem uma atuação fundamental. Como líderes pedagógicos, apoiam o estabelecimento de prioridades, avaliando os programas pedagógicos, contribuindo para o desenvolvimento de funcionários, além de acompanhar e incentivar os resultados alcançados pelos alunos.

São responsáveis por sua equipe de trabalho, formando e preparando pessoas para as tarefas e transformações do ambiente escolar. Com isso, cria um ambiente favorável, com clima organizacional satisfatório, apostando na mediação de conflitos para promover o consenso quanto aos objetivos e métodos.

O gestor deve estar ligado às mudanças que ocorrem diariamente, na sociedade e nos próprios processos escolares, atualizando-se, estando aberto às novidades e disposto a implementá-las na escola.

Libâneo (*apud* Beber, 2013, p. 18) nos diz que:

Uma escola bem-organizada e gerida é aquela que cria e assegura as melhores condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas de desempenho profissional dos professores, de modo que seus alunos tenham efetivas possibilidades de serem bem-sucedidos em suas aprendizagens.

Oliveira (2002 *apud* Oliveira) entende que a qualidade do ensino se forma por meio do projeto político pedagógico e que a educação pode ser entendida como uma prática democrática que transforma e desenvolve as pessoas através de procedimentos didáticos e metodológicos. Segundo

ele, durante o processo de formação da qualidade de ensino, destaca-se alguns fatores: 1. Equipe docente (àqueles envolvidos diretamente no ensino-aprendizagem e em todo seu processo); 2. Relação professor-aluno (relação de respeito mútuo entre eles); 3. Objetivos (reflexão acerca da formação pretendida para os alunos, tornando-se referências para a atuação educativa); 4. Currículo (instrumento que concretiza as funções da escola a nível social e cultural, preparando os alunos para exercerem seu papel de cidadãos).

Na busca pelo ensino de qualidade, o gestor escolar é fundamental. Ele permeia por diversas instâncias na escola, sendo necessário o conhecimento de todo o funcionamento da instituição, além de preocupar-se com sua própria formação continuada e dos docentes, buscando e oferecendo aprimoramento pessoal e profissional. Várias ações podem compor a formação continuada: seminários, congressos, cursos, reuniões planejadas e sistematizadas, orientações técnicas, estudos individuais e em grupo, dentre outras.

Como o próprio nome diz, essa formação deve ser constante: um aperfeiçoamento alimentado e estimulado, que faz parte do processo de formação e aprimoramento contínuo do profissional de educação. Trata-se de um espaço, no próprio ambiente e horário de trabalho, para produção coletiva de novos conhecimentos, de troca de saberes e de construção de novas diretrizes, que podem permear a atuação dos professores. Nesse contexto, o gestor escolar atua como um incentivador da aprendizagem contínua e cria na escola uma cultura de transformação permanente, estimulando a troca de experiências e o crescimento profissional dos professores.

A formação continuada do professor é fundamental para que haja reciclagem e atualização constante desses profissionais, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nóvoa (2002, p. 23 *apud* Wiebush, p. 467) diz que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

As reuniões periódicas são exemplos importantes de troca de informações, nas quais há a participação de todos os profissionais envolvidos nos processos escolares. Essas reuniões devem estimular uma comunicação transparente e a participação de todos, fazendo com que a relação de confiança entre os envolvidos seja mantida. Permite que as decisões adequadas sejam tomadas com mais segurança, já que esse processo passa a ser mais democrático, com as opiniões de todos sendo ouvidas e discutidas.

Portanto, o gestor escolar, responsável por gerir a instituição, os funcionários e os alunos, deve promover um ambiente de estímulo e inovação, através de atitudes dinâmicas, coerentes e criativas, dentro do contexto educacional, com o objetivo de promover mudanças significativas, criando, assim, um espaço de troca e promoção de conhecimento.

A escola, representada pela figura do gestor, deve estar atenta às mudanças ocorridas nesse meio, implantando e adaptando as inovações metodológicas e tecnológicas. Dessa forma, promoverá um ambiente de estímulos e educação continuada para que haja a busca e atingimento do objetivo comum: o aprendizado.

No processo de busca pela qualidade do ensino, a avaliação da escola também ocupa lugar de aliada, pois permeia todo o projeto pedagógico e identifica, além dos problemas, possíveis soluções para eles. Também de caráter contínuo, é um meio que possibilita ajustes, já que permite a análise e reflexão dos objetivos da escola, a qualidade das relações estabelecidas e a profundidade dos saberes construídos.

Segundo Villas Boas (2005 *apud* Oliveira), a avaliação e aprendizagem são indissociáveis, sendo a avaliação uma grande aliada do docente para a promoção da saúde. O aluno avalia não apenas a escola ou o professor, que redirecionam seus esforços para a promoção da educação de acordo com o resultado do que foi apontado, mas também realizam a autoavaliação, tão importante quanto as demais.

Dentro do processo de avaliação institucional, o gestor tem como papel fundamental elaborar sistematizar e mediar as etapas e instrumentos necessários à viabilização dessa avaliação, colhendo registros, elaborando instrumentos e analisando dados, para que as demandas surgidas possam providenciadas e convertidas em um ensino de qualidade.

Assim, além da gestão participativa (na qual há a participação efetiva de alunos, professores, funcionários e comunidade na escola, buscando a construção de um espaço onde haja comunicação e respeito entre diversidade), outros aspectos necessitam ser levados em consideração para o alcance da qualidade de ensino: zelo pelo espaço educativo (promovendo uma cultura de cuidado, respeito e cooperação entre todos, deixando claros regras de sobrevivência); gestão financeira adequada (com saúde financeira, a escola pode investir em recursos que valorizam a qualidade acadêmica como ferramentas pedagógicas e recursos tecnológicos, dentre outros) e redes de conhecimento (visando a qualidade do ensino-aprendizagem, possibilitar a abertura de novos campos de interação, espaços conectados a realidade exterior, metodologicamente pensados, flexíveis, com mobiliário adequado e recursos didáticos necessários ao ensino e aprendizagem em um espaço colaborativo).

O movimento em favor da descentralização e democratização da gestão das escolas (...) concentra-se em três vertentes básicas da gestão escolar: a) participação da comunidade escolar na seleção dos gestores da escola; b) criação de um colegiado / conselho escolar que tenha tanto autoridade deliberativa como poder decisório; c) repasse de recursos financeiros às escolas, e, conseqüentemente, aumento de sua autonomia. (LÜCK, 2012, pg. 15)

A gestão escolar participativa é importante, portanto, pois melhora a qualidade dos processos educacionais da escola, agrega ao currículo escolar atualidade e realidade, contribui para o aumento do profissionalismo dos professores e motiva o apoio das comunidades envolvidas às escolas, desenvolvendo objetivos comuns a elas.

A tomada de decisões através da democracia escolar possibilita o envolvimento de todos (professores, equipe pedagógica, pais, alunos e comunidade), fortalecendo o papel da escola como lugar formador de cidadãos críticos e reflexivos e tornando-se um ambiente em que se coloca em

prática o desenvolvimento da autonomia do pensamento, da iniciativa, da liderança e da participação nas decisões.

Portanto, a qualidade da educação deve ser consolidada através de uma gestão que leva ao exercício da cidadania, favorecendo a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

A escola precisa estar atenta aos seus objetivos, construindo suas estruturas em consonância com sua proposta pedagógica, levando em consideração a participação de todos para construção de uma instituição ativa e participativa. Com a participação de todos, melhora-se também a qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de ensino devem ter consciência de seu papel e objetivos, para construir sua base de acordo com sua proposta pedagógica, buscando proporcionar um ambiente em que haja participação de todos na construção de um ambiente ativo e representativo.

Considerando que o ser humano se constrói através da interação social, ou seja, de sua relação com o meio e outras pessoas, é fundamental que a escola atue de forma a contribuir para o desenvolvimento humano, possibilitando uma aprendizagem de qualidade.

Conhecer a gestão democrática, torna-se de suma importância para a análise e reflexão das práticas atuais, pois tal modelo de gestão proporciona a implementação de mudanças efetivas, através da descentralização, participação, autonomia e transparência, refletindo em um processo de aprendizagem adequado e qualidade do ensino.

Uma gestão escolar democrática tende a aproximar os alunos da escola, possibilitando mais disponibilidade e interesse no aprendizado. Compartilhar ações e decisões na instituição de ensino, contribui para o atingimento de metas e motiva todos a alcançar um desempenho de excelência. Os alunos, ao se identificarem com as propostas e ações da escola, aprendem, desde cedo, a importância de tomar parte em decisões que envolvem seus interesses e necessidades, bem como a necessidade de lutar em defesa de demandas coletivas comuns, fazendo valer seus direitos dentro e fora da escola.

Neste contexto, a gestão participativa de uma escola forma, efetivamente, cidadãos aptos a exercer sua cidadania e que participam ativamente da construção e da mudança de seu entorno, além de contribuir para que não haja evasão do ambiente escolar, visto a identificação e participação dos estudantes com os temas propostos e demandas surgidas.

Transformar a gestão escolar em democrática parece não ser tarefa fácil. Depara-se com a natureza conservadora de pessoas ou da estrutura do sistema educacional, que não passou pela adequação necessária às mudanças e inovações. Para que a gestão democrática no ambiente escolar aconteça, é necessário criar espaços de diálogos e dedicar tempo às pessoas, para que a escola seja cuidada por todos, em prol de uma educação de qualidade.

Para uma gestão democrática efetiva, o gestor escolar precisa desenvolver condições na escola que propicie a democracia, facilitando a comunicação entre os envolvidos e servindo de mediador entre todos. É necessário que ele crie espaços para o diálogo e dedique tempo às pessoas, ao passo de que entenda a importância da formação continuada de seus profissionais, o que contribui para a prática pedagógica qualificada.

Dessa forma, portanto, é necessário que o gestor saiba e goste de trabalhar em equipe, atuando em prol dos objetivos educacionais e de forma empreendedora. Deve saber gerenciar ambientes complexos e plurais, estar antenado às novas tecnologias e, apesar de necessitar ser capaz de improvisar e utilizar-se da criatividade para questões cotidianas, deve fundamentar teoricamente suas decisões, sendo um especialista em sua área de conhecimento. Assim, a gestão democrática tende a ter sucesso, contribuindo para a qualidade na educação.

REFERÊNCIAS

BEBER, Bianca Lingabue da Fonseca Costa. **O Papel do Gestor na Construção de uma Escola de Qualidade**. Ijuí, RS. 2013. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/293/Beber_Bianca_Ligabue_da_Fonseca_Costa.pdf?sequence=1. Acesso em 26 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso 26 jun. 2024.

CAETANO, Maria Raquel. **Reflexões sobre Gestão Democrática e Qualidade de Ensino**. 2009.

CARVALHO, Eliane Maria Cherulli. **Gestão de Pessoas e de Processos**. E-book. Brasília –DF. Disponível em http://moodle.posavm.com.br/pluginfile.php/2118037/mod_resource/content/5/Gest%C3%A3o%20de%20Pessoas%20e%20de%20Processos_final.pdf. Acesso 26 jun. 2024.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga (org.). **Gestão escolar: Enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

Dicionário Etimológico. **Etimologia e origem das palavras**. Disponível em <https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/> Acesso 26 jun. 2024.

Escola da Inteligência. **Gestão escolar democrática: o que é e como aplicar**. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/gestao-escolar-democratica-o-que-e-e-como-aplicar/> Acesso 26 jun. 2024.

_____. **Paulo Freire: entenda sua importância para a educação brasileira**. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/paulo-freire-entenda-sua-importancia-para-a-educacao-brasileira/> Acesso em 26 jun. 2024.

Escola Web. **12 características de uma gestão escolar de qualidade**. 2018. Disponível em <https://www.escolaweb.com.br/blog/gestao-escolar-de-qualidade/> Acesso em 26 jun. 2024.

FERNANDES, Elisângela. **David Ausubel e a aprendizagem significativa**. 2011. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>. Acesso em 26 jun. 2024.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 6. ed. rev. e amp. Curitiba: Positivo, 2004.

FONSECA, Marli Rodrigues da. **A gestão escolar como fator de sucesso para a aprendizagem**. RS, 2013. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/651>. Acesso em 26 jun. 2024.

GROSHOSKA, Marcia Andreia. **Organização escolar: Perspectivas e enfoques** (livro eletrônico). 2 ed. Curitiba: Inter saberes, 2013. –Série Pesquisa e Prática Profissional em Pedagogia 2Mb, PDF.

KLEIN, Lucia. **Quais os indicadores de uma escola de qualidade?** Disponível em <http://www.futuroeventos.com.br/conteudo-blog/quais-os-indicadores-de-uma-escola-de-qualidade/> Acesso em 26 jun. 2024.

KLIPPEL, Sandra Regina; WITTMANN, Lauro Carlos. **A prática da gestão democrática no ambiente escolar** (livro eletrônico). Curitiba: Inter saberes, 2012. –Série Processos Educacionais 2Mb, PDF

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Revista Brasileira de Educação, n. 27, Set-Nov. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01>. Acesso em 26 jun. 2024.

_____. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em 26 jun. 2024.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso. **Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências**. Porto Alegre. EDURGS, 2006.

LÜCK, Heloísa.et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: Vozes. 2005.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor**. 10ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **A gestão participativa na escola**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MELO, Alessandro de. **Fundamentos Socioculturais da Educação** (Livro Eletrônico). 1 ed. Curitiba: Inter Saberes, 2012. (Série Fundamentos da Educação)

OLIVEIRA, Aline Sampaio de. **Coordenação Pedagógica**. E-book, Brasília –DF. Disponível em http://moodle.posavm.com.br/pluginfile.php/2317464/mod_resource/content/7/Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica_final.pdf. Acesso em 26 jun. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: ática, 2007.

PIVATTO, Wanderley. **Aprendizagem Significativa: Revisão Teórica e Apresentação de um Instrumento para Aplicação em Sala de Aula**. Itinerarius Reflectionis: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia. Volume 2, n 15, 2013. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/27795/19280>. Acesso em 26 jun. 2024.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Teoria de Vygotsky**. Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/teoria-de-vygotsky/45715>. Acesso em 26 jun. 2024.

_____. **Síntese das concepções das teorias interacionistas de Piaget e de Vygotsky**. Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/teoria-interacionista/45721>. Acesso em 26 jun. 2024.

RABELO, Elaine; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em <http://www.valecursos.com.br/vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano/> Acesso em 26 jun. 2024.

RAPOSO, Denise Maria dos Santos Paulinelli Raposo. **Tendências atuais da Educação**. E-book, Brasília –DF. Disponível em http://moodle.posavm.com.br/pluginfile.php/2175483/mod_resource/content/10/Tend%C3%A2ncias%20Atuais%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em 26 jun. 2024.

SILVA, Eliane Pereira da. **A Importância do Gestor Educacional na Instituição Escolar**. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.2, jul./dez. 2009. Disponível em <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/21/23%3C>. Acesso em 26 jun. 2024.

SILVA, Sani de Carvalho Rutz; SCHIRLO, Ana Cristina. **Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel: Reflexões para o Ensino de Física ante a Nova Realidade Social**. Revista Imagens da Educação, v. 4, n.1, p. 36-42, 2014. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/22694/PDF>. Acesso em 26 jun. 2024.

SILVA, Wendel. **A educação como prática da liberdade**. Web Artigos, 2017. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-como-pratica-da-liberdade/17129/> Acesso em 26 jun. 2024.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Escola: espaço de aprendizagem e Educação Continuada na construção da Inteiraza do Ser**. Disponível em http://www.pucrs.br/edipucrs/Vmostra/V_MOSTRA_PDF/Educacao/83047-ELOISA_MARIA_WIEBUSCH.pdf. Acesso em 26 jun. 2024.

WPensar. **Como uma gestão escolar eficiente pode otimizar os processos da sua escola**. Disponível em <https://blog.wpensar.com.br/gestao-escolar/como-uma-gestao-escolar-eficiente-pode-otimizar-os-processos-da-sua-escola/> Acesso em 26 jun. 2024.

ARTIGO: OS DESAFIOS DO ENSINO SOBRE POVOS INDÍGENAS E SUA CULTURA NA SALA DE AULA



ARTICLE: THE CHALLENGES OF TEACHING ABOUT INDIGENOUS PEOPLES AND THEIR CULTURE IN THE CLASSROOM

RENILZA SANTOS DE ASSIS

Graduação em Pedagogia e Administração escolar – Licenciatura Plena pela Faculdade Unicsul (Universidade Cruzeiro do Sul) 2007; Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Batista de Minas Gerais – 2020. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela faculdade Evolução-FAEV – 2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo visa abordar a questão do ensino sobre Povos Indígenas na sala de aula e algumas questões apresentada através de pesquisa de campo com educadores e sua prática diária. Trazer a reflexão dos educadores sobre as dificuldades referente a abordagem do tema e a rede de apoio recebida nas escolas, a reflexão sobre os documentos e legislações. Avaliar sobre as práticas e o alcance dos objetivos propostos pelos documentos da Secretaria de Educação.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Desafios.

ABSTRACT

This article aims to address the issue of teaching about Indigenous Peoples in the classroom and some issues presented through field research with educators and their daily practice. It reflects on educators' difficulties in approaching the subject and the support network they receive in schools, as well as reflecting on documents and legislation. Evaluate the practices and the achievement of the objectives proposed by the Department of Education's documents.

Keywords: Indigenous peoples; Challenges.

INTRODUÇÃO

OS DESAFIOS NO ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS E SUA CULTURA NAS ESCOLAS E SOCIEDADE

Quando avistaram os primeiros povos indígenas, sem se saber como caracterizar para descrever esses povos, nas cartas encaminhada à Portugal, usaram o termo “pardos”.

“Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram”. (CAMINHA 1500, p.2. apud Souza, 2017 p. 06)

O CENSO realizado no Brasil traz as características fenotípicas, como a cor e descendência, muitos se declaram pardo atualmente, e a lei prevê benefícios a grupo que incluem os pardos.

Mas o que é ser pardo? Ser pardo tem sido historicamente representado pelo tom de pele característico dos primeiros habitantes do Brasil, como podemos ver na carta de Pero Vaz de Caminha que descrevia indígenas que não tinha o tom da pele tão negra, mas não eram brancos.

O censo demográfico realizado no Brasil na pesquisa para classificar as pessoas não existia o termo indígenas, e utilizavam o termo pardos para classificar os descendentes dos povos indígenas. Isso acontecia até mesmo nas reservas onde viviam os povos indígenas. Durante um período esse termo deixou de ser usado, sendo substituído pelo termo “mestiço”, mas no mandado presidencial de Getúlio Vargas, por volta de 1940 o termo “Pardo” voltou a ser utilizado para definir os descendentes indígenas.

Na atualidade, muitos se declaram pardos ou indígenas e é aceita pelo IBGE para incluir nos grupos prioritários para políticas públicas que alcance esse grupo, mencionado na Lei.

Antes da chegada dos portugueses os povos indígenas eram em torno de 4 milhões, e aproximadamente duas mil etnias. Na atualidade esse número foi reduzido em apenas 266 (duzentos e sessenta e seis) etnias espalhadas pelo território brasileiro, sendo conhecidas apenas 160 línguas nativas.

Os povos Xavante, Yanomami, Guarani, Kaiowá, Ticuna, Kaingang e tantos outros, e o papel da escola é trazer para as aulas a cultura desses povos e suas contribuições na formação do Brasil.

Indígenas e pardos no Brasil

O censo realizado em 2022 aponta que as respostas no item Cor e raça, 92,1 milhões se declararam pardos, 88,3 milhões se declararam brancos, 20,7 milhões se declararam pretos, 850 mil se declararam amarelos e 1,7 milhão se declararam indígenas.

Segundo o IBGE, em 2022, cerca de 92,1 milhões de pessoas (ou 45,3% da população do país) se declararam pardas.

Mas e os povos indígenas que parecem invisíveis? Eles estão aí numa grande luta para manter suas terras e sua cultura.

O preconceito e discriminação para com os povos indígenas ainda perpetua na sociedade e é um problema que afeta todas as áreas, a mídia sempre busca diminuir seu valor, apresentando os povos indígenas como selvagem e ignorantes ou tentando apagar sua existência, tornando invisível, mesmo com o grande número atual de povos indígenas.

Mesmo os indígenas já estarem aqui desde o início e serem os verdadeiros donos da terra, e apesar de tantas leis sobre a obrigatoriedade do ensino sobre os povos indígenas, a escola não conseguiu até os dias de hoje chegar a esse objetivo, a cultura não foi incorporada como conhecimento para a sociedade, mesmo surgindo a lei 10, 645-08 em substituição da lei 10.639-03 que se falava do assunto africanidades do Brasil, mas não mencionava os povos indígenas.

O Estado brasileiro projeta para a vida dos povos indígenas o mesmo prejuízo ambiental, social e ecológico que faz para os outros povos desprotegidos que lutam por terra, água, respeito e liberdade. (Ailton Krenak- ambientalista e escritor)

Povos Indígenas e a Lei

As leis vieram fortalecer a luta dos povos indígenas, diminuindo sua invisibilidade. Na sociedade, muitos desconhecem esses povos, sendo história contada nos livros e quando tem conhecimento, veem esses povos como pequenos grupos de atração turística em algumas regiões do Brasil.

A lei trouxe a obrigatoriedade do ensino sobre culturas dos povos indígenas em todas as etapas do ensino escolar, trouxe também a mudanças de alguns termos que não traduziam a histórias desses povos, passando a serem conhecidos como Povos Originários.

A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas). (site do senado 2024).

Atualmente os meios de comunicação (mídia) traz assuntos como demarcação de terras e a população passou a enxergar essa luta tão invisível e solitária dos indígenas, recebendo apoio de alguns nichos da sociedade.

Mas as críticas sobre a demarcação de terras também existem, pois para alguns é vista como desperdício de terras ou favor, contrariando a lógica de que essa terra pertencia ao povo indígena, que já habitava essas terras no início, antes da chegada dos portugueses.

VISÍVEIS E INVISÍVEIS, A NEGAÇÃO DE UM POVO E SUA CULTURA

Nunca houve um descobrimento, passamos por uma invasão, mas não deixamos de existir, então todo dia é dia do indígena e precisamos ser incluídos no todo".
(Alice Pataxó – entrevista concedida ao site stealthelook.com.br/girl-crush – maio 2021)

Em uma pesquisa numa escola de educação Infantil de São Paulo (EMEI), nos relatos de duas professoras, uma delas relatou que toda vez que trabalhava identidade na sala de aula, enfrentava dificuldades em trabalhar esse tema, pelo fato de os pais não entenderem e acharem desnecessário.

Na sala de aula os educadores mencionam algumas barreiras e desafios, pois quando tem recursos, falta formação e informação da comunidade tendo que lidar com a barreira do preconceito, alguns pais não gostam que ensine ou faça atividades ligadas a cultura indígenas, pois para esses pais a cultura indígenas está ligada a religiosidade.

Em uma EMEI situada na zona sul de São Paulo, uma professora relata o fato de ao trabalhar as pinturas e músicas indígenas com as crianças, algumas mães não gostaram e reclamaram que não queriam seus filhos em contatos com essas coisas de índios, revelando mais uma barreira para a escola vencer, a ignorância e mitos sobre os povos indígenas, pois anteriormente as atividades trabalhadas na escola se resumia a um desenho de uma criança com uma pena na cabeça e músicas que não traz nada de verdadeiro relacionado aos indígenas.

Ensinando sobre os Povos Originários – relatos de experiências de atividades.

Numa entrevista realizada com algumas educadoras de escolas da rede pública, as respostas para as seguintes questões foram:

Como é o planejar conteúdos antirracistas e sobre Culturas e Histórias Indígenas na sua sala de aula ou demais espaços de atuação?

Resposta:

1. Difícil, as vezes solitário. Temos material, mas falta formação, nossa sociedade é estruturalmente racista, sinto que falta muito para uma compreensão mais profunda. (Professora Stheffane – Emei da zona norte de São Paulo)
2. Em educação física trazemos reportagens e vídeos sobre atitudes racista como por exemplo no esporte e discutimos com os alunos; trabalhamos jogos e brincadeira de origem africana e indígenas, fazemos a contextualização e a prática das mesmas. (Alexandra Maria – Professora de educação física).
3. Para a professora Vanessa, é difícil vencer o estereótipo da imagem passada pelos programas de TV, pois muitos esperam que seus filhos pequenos voltem com um penacho na cabeça e uma pintura na cabeça, mas depois que aprendemos sobre a cultura indígenas e que seus artefatos de comemoração do seu povo não é fantasia, tentamos com nossas atividades em sala de aula mudar essa ideia e ensinar a verdade sobre os povos indígenas, os povos originários e o respeito a sua cultura. (Professora Vanessa – alfabetizadora da rede pública).

O que você já conseguiu trabalhar durante o ano letivo e considerou objetivo?

1. Da cultura indígena, brincadeiras, moradias, culinária, arte, histórias de Daniel Munduruku. Cultura afro, histórias, brincadeira, capoeira, personalidades, filmes, etc... (professora Juliana – Emei da zona Norte de SP)
2. Lutas: Huka-huka, Luta marajoara, Maculelê dentre outras. Matriz Africana: Laamb, Dambe, Ngolo, Musangwe dentre outras. (Alexandra Maria – Professora de educação física).
3. Na educação infantil trabalhamos elementos da natureza com pinturas com Urucum, carvão e algumas folhas, fazemos rodas de músicas com temas e sons relacionados a cultura indígena. (Professora Daniela – Emei do Campo Limpo)
4. No segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental no planejamento de artes incluímos pesquisas sobre alguns povos e suas pinturas corporais, confeccionamos alguns artefatos como exemplo o pau de chuva e apitos e algumas danças e brincadeiras. (Professora Marta - Emef da zona Leste)

O Documento Currículo da Cidade traz muitas propostas e clareza para auxiliar os professores nessa caminhada. Nesse documento a sugestão é que os educadores comecem a olhar para sua história, faça uma reflexão sobre sua identidade, pesquise sobre seus antepassados e a partir dessa reflexão comece a pensar a trabalhar sobre o tema com seus alunos, a partir da sua origem. Cita que através dessa pesquisa o professor pode se surpreender com descoberta de várias culturas que se entrelaçam dentro de cada ser humano.

A partir dessa reflexão sugere usar um barbante para que cada começa a contar sua história, e ir adaptando conforme a idade dos seus alunos e formar as teias com frases de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas pesquisas e entrevista com alguns educadores fica claro o quanto é longa a jornada para implantar o ensino sobre os povos indígenas em todas as etapas da educação, como cita nos documentos e legislação.

Falta muita informação para a comunidade escolar no geral, sendo necessário ampliar o contato maior com essas culturas, promovendo a presença dos educandos e pais a eventos promovidos pelos povos indígenas.

Essas ações visam fortalecer o conhecimento sobre os povos indígenas para que todos conheçam e saibam quem são os povos originários, a sua importância na formação dos Pais, suas contribuições em diversas áreas e afirmar que esses povos estão presentes, não são passados e apenas fatos históricos do passado.

No ano de 2023 durante uma formação (JEIF) a coordenadora convidou alguns representantes da etnia Karirir-Xocó, que trouxeram muitas informações e conhecimento, mencionou a necessidade de mais encontros com representantes dos povos indígenas, e que quando eles estão caracterizados há uma estranheza no olhar e que para as crianças é muito importante esse contato, pois eles não são distantes da sociedade e que no dia a dia são iguais, fazem uso das tecnologias e as roupas com o Cocar são para festividades. Mencionou também o uso que em algumas escolas faz do cocar para falar do dia do índio, um desrespeito ao sagrado deles, por falta de conhecimento.

Nessa visita dos representantes dos Kariri-Xocó, ficou claro como eles mesmo disseram a carência no ensino sobre seus povos, e mesmo eles estarem disponíveis para participar desse processo, não recebem muitos convites.

Diferente do ensino sobre a africanidades que trata do tema em livros didáticos e pesquisas em alguns artefatos históricos e contribuições diversas áreas como arquitetura, alimentação, vestuário e linguagem, é possível falar com os alunos sobre um povo que está aqui.

Os povos indígenas estão presentes, não são uma história do passado, mesmo sendo atacados para que se tornem invisíveis e apenas uma história de um povo, eles resistem e existem, e abordagem ao se falar nas salas de aulas deve ir além de estudos didáticos e vídeos, ou música. Esses povos estão próximos e abertos para vir e contar sobre cultura e hábitos, proporcionando vivências mais significativas.

Assim a escolas proporcionando um contato mais próximo com esses povos, haverá um fortalecimento em sua defesa, levando as novas gerações a compreenderem a importância em conservar as terras e esses povos que cuida e protegem a mata.

REFERÊNCIAS

<https://www.meioemensagem.com.br/womentowatch/alice-pataxo-eleva-a-voz-indigena-nas-redes-sociais-e-no-mundo>. Acesso em: 10 de ago. de 2024.

<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/pedido-de-desculpas-do-estado-e-pouco-para-os-povos-indigenas-diz-ailton-krenak>. Acesso em 14 de set de 2024.

CURRÍCULO DA CIDADE: **Educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros**. São Paulo: SME / COPED, 2022

<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=51182>. Acesso em 10 ago. 2024.

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-indigenas-orientacoes-pedagogicas/>. Acesso 06 agosto de 2024.

A ARTE AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

AFRO-BRAZILIAN ART IN EDUCATION: A DECOLONIAL PERSPECTIVE



RICARDO BRASIL CRUDELI

Graduação em Artes Visuais pelo Claretiano – Centro Universitário (2022); Especialista em Atendimento e Educação de Surdos em Espaços Escolares pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2023); Professor de Ensino Fundamental II –Arte.

RESUMO

A partir da legislação educacional vigente, o presente trabalho tem por objetivo analisar a integração da arte afro-brasileira na educação básica, destacando a importância de uma perspectiva decolonial e inclusiva. A análise de trabalhos com a temática da arte afro-brasileira revela que a implementação dessa abordagem nas escolas contribui significativamente para a valorização da cultura negra, além de fomentar um ambiente educacional mais diverso e representativo. Os resultados apontam que a adoção de práticas pedagógicas que incorporam a arte e a cultura afro-brasileira, em conformidade com a Lei 10.639/03, auxilia na desconstrução de estereótipos e no combate ao racismo estrutural. Além disso, o estudo reforça a relevância de metodologias que promovam o reconhecimento das contribuições culturais afrodescendentes, fortalecendo o desenvolvimento de uma educação plural e antirracista.

Palavras-chave: Arte afro-brasileira; Educação decolonial; Diversidade cultural.

ABSTRACT

Based on current educational legislation, this paper aims to analyze the integration of Afro-Brazilian art in basic education, highlighting the importance of a decolonial and inclusive perspective. The analysis of works on the subject of Afro-Brazilian art reveals that implementing this approach in schools contributes significantly to valuing black culture, as well as fostering a more diverse and representative educational environment. The results show that adopting pedagogical practices that

incorporate Afro-Brazilian art and culture, in accordance with Law 10.639/03, helps to deconstruct stereotypes and combat structural racism. In addition, the study reinforces the relevance of methodologies that promote the recognition of Afro-descendant cultural contributions, strengthening the development of a plural and anti-racist education.

Keywords: Afro-Brazilian art; Decolonial education; Cultural diversity.

INTRODUÇÃO

No Brasil, as diretrizes educacionais voltadas para a inclusão das culturas afro-brasileira e indígena têm avançado consideravelmente desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, especialmente após a alteração introduzida pelo Art. 26-A da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio. Essa mudança foi regulamentada pela Lei nº 10.639/2003 e endossada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação através dos pareceres CNE/CP 03/2014 e resolução CNE/CP 01/2004. Essas leis visam não apenas promover a diversidade cultural e histórica no currículo escolar, mas também corrigir distorções históricas e promover a inclusão de perspectivas afro-brasileiras e indígenas (BRASIL, 2005). O ensino da arte, especialmente a arte afro-brasileira, desempenha um papel crucial na implementação dessas políticas educacionais. A arte afro-brasileira, com suas expressões ricas e variadas, não apenas enriquece o currículo escolar, mas também proporciona uma compreensão mais profunda das contribuições culturais e históricas das comunidades afro-brasileiras. O ensino dessa arte é um componente essencial para a valorização e o reconhecimento da pluralidade étnica e cultural do Brasil. A integração da arte afro-brasileira nas escolas ajuda a combater estereótipos negativos e preconceitos, promovendo uma imagem mais inclusiva e precisa da história e cultura afro-brasileira (Jaccoud; Beghin, 2002).

A discussão sobre as políticas de ação valorativa, como delineado por Jaccoud e Beghin (2002), revela que tais políticas têm o objetivo de combater estereótipos e promover uma maior valorização da diversidade étnica. No entanto, a implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos, incluindo a falta de integração entre as leis que abordam diferentes aspectos das relações étnico-raciais. A Lei nº 10.639/2003, que foca na história afro-brasileira, e a Lei nº 11.645/2008, que abrange a história e cultura indígena, muitas vezes são tratadas separadamente dentro das coordenações educacionais, o que pode enfraquecer a abordagem integrada necessária para uma educação verdadeiramente inclusiva. Essa divisão destaca a necessidade de um esforço mais coordenado para abordar as questões étnico-raciais de forma holística e eficaz dentro do sistema educacional brasileiro (Gomes, 2005). Além das mudanças legislativas, a integração efetiva das leis de inclusão étnico-racial no currículo escolar exige um compromisso contínuo com a formação

de professores e a revisão dos materiais pedagógicos. A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 vai além da simples inserção de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena; demanda um profundo processo de capacitação dos educadores para abordar essas temáticas com sensibilidade e rigor. A formação docente deve incluir estratégias para ensinar sobre a diversidade étnica e cultural de maneira que respeite e valorize a identidade dos alunos, enquanto combate preconceitos históricos e estereótipos (Secadi, 2013). O desenvolvimento de materiais didáticos que reflitam a pluralidade cultural do Brasil e a inclusão de representações diversas são essenciais para que o ensino das artes e outras disciplinas se torne verdadeiramente inclusivo. Assim, a eficácia das políticas de ações valorativas está diretamente ligada à qualidade e à profundidade da formação oferecida aos educadores, garantindo que a educação não apenas transmita conhecimento, mas também promova uma transformação social significativa (Arruti, 2008).

ARTE DECOLONIAL

A arte decolonial, como abordada por Rachel Costa (2018), emerge como uma crítica fundamental ao paradigma eurocêntrico que historicamente moldou a produção e a interpretação da arte global. Definida como uma perspectiva que busca superar os limites impostos pela hegemonia cultural europeia, a arte decolonial questiona e reconfigura as narrativas artísticas dominantes, propondo um entendimento mais inclusivo e plural das expressões culturais. A crítica destaca a insuficiência de seu modelo para abarcar a diversidade global, pois, apesar de seu esforço para superar a centralidade europeia, o conceito de multiculturalismo utiliza ainda mantém a Europa e os Estados Unidos como referências primárias na arte.

A arte decolonial se posiciona como uma resposta crítica ao eurocentrismo predominante na historiografia da arte, promovendo uma reavaliação das normas estabelecidas e a inclusão de perspectivas historicamente marginalizadas (Costa, 2018). Para o Brasil, essa abordagem é particularmente relevante, pois permite a valorização de tradições culturais locais e o reconhecimento de suas contribuições únicas para o panorama artístico global. Ao adotar uma perspectiva decolonial, o Brasil não só questiona as estruturas hegemônicas que historicamente marginalizaram suas expressões artísticas, mas também fortalece a sua identidade cultural no cenário internacional, promovendo uma arte que verdadeiramente reflete a diversidade e a complexidade das experiências brasileiras (Costa, 2018). Portanto, a arte decolonial brasileira é de extrema importância, pois permite a valorização e a visibilidade das tradições artísticas locais que foram historicamente marginalizadas ou ignoradas pelos padrões eurocêntricos. Ao adotar o perspectivismo e o multinaturalismo, a arte decolonial no contexto brasileiro promove um reconhecimento mais profundo da diversidade cultural interna e externa, abrindo espaço para um diálogo mais equitativo entre as diferentes formas de expressão artística. Essa abordagem não só enriquece a cena artística nacional, como também contribui para uma reavaliação crítica das heranças coloniais e das relações de poder que ainda perpassam o campo da arte. Em última análise, a arte decolonial oferece um caminho para a

democratização da arte e para a construção de uma narrativa artística que reflita verdadeiramente a complexidade e a riqueza das culturas não europeias.

FUNDAMENTOS DA ARTE AFRO-BRASILEIRA

A arte afro-brasileira surge como uma manifestação cultural que reflete a adaptação e resistência dos povos africanos escravizados ao longo da história do Brasil. Inicialmente vinculada às tradições religiosas de matriz africana, essa produção artística manteve-se clandestina, fruto da repressão imposta pelo regime escravista. A arte, nesse primeiro momento, estava profundamente entrelaçada aos ritos religiosos, como explica Munanga (2000), ao apontar que a primeira forma de arte afro-brasileira era essencialmente ritualística e religiosa, sem a independência característica da arte ocidental. O sincretismo religioso, por meio da fusão entre elementos africanos e católicos, também foi um recurso de resistência cultural, permitindo a preservação de práticas artísticas e religiosas apesar da imposição da cultura europeia.

Com o passar do tempo, o conceito de arte afro-brasileira foi se modificando, adquirindo uma nova dinâmica. Na segunda etapa de seu desenvolvimento, o critério de identificação dessa arte passou a ser a origem étnica do artista, mas ainda mantinha uma relação com a cultura africana, mesmo que nem sempre estivesse associada à religiosidade. Artistas afrodescendentes começaram a ser reconhecidos como produtores de arte popular ou primitiva, embora continuassem marginalizados dentro do sistema artístico formal. Essa categorização refletia uma tentativa de desvalorizar a arte afro-brasileira, limitando-a a um campo folclórico e religioso.

Por fim, a arte afro-brasileira passou por uma redefinição, desvinculando-se gradativamente tanto da religiosidade quanto da etnia dos artistas. Esse novo movimento buscou valorizar a identidade negra de forma autônoma, sem a necessidade de um "artista intermediário" que traduzisse suas questões. Ao abordar esse ponto, Conduru (2012) destaca a importância de movimentos como o Teatro Experimental do Negro, que procurou ressignificar as representações dos negros nas artes e promover um espaço de fala próprio. Assim, a arte afro-brasileira evoluiu, transformando-se em uma expressão cultural diversa, que reflete a história, a identidade e a luta dos afrodescendentes no Brasil.

METODOLOGIA

Como procedimento metodológico, foi utilizada a pesquisa de natureza qualitativa, está inserida no campo do estudo bibliográfico e busca interpretar o fenômeno do ensino básico focado na utilização de Arte Afro-brasileira na educação básica. Para a realização desta análise, foram adotados procedimentos metodológicos que incluíram a análise de produções científicas relevantes. A busca por trabalhos publicados sobre propostas de Arte Afro-brasileira no Ensino de Arte ou na Educação Infantil foi realizada na plataforma Google Scholar.

RESULTADOS

Ao analisar a revisão de literatura, encontramos o trabalho de Batista (2013), intitulado *Ensino de Artes Visuais com foco na cultura visual da arte afro-brasileira a partir da arte de Mestre Didi*. Esta monografia apresenta uma pesquisa sobre o ensino da arte visual afro-brasileira, com enfoque na obra escultórica de Mestre Didi, um artista-sacerdote baiano cuja produção é marcada pela forte influência do Candomblé, uma religião de matriz africana. A pesquisa busca oferecer subsídios aos professores para a introdução da temática afro-brasileira no ensino de artes visuais, em conformidade com a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileiras nas escolas. Além disso, o trabalho propõe uma sequência didática voltada para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e produção artística pelos alunos.

A pesquisa de Batista (2013) também discute o panorama atual do ensino de arte afro-brasileira nas escolas, além de abordar o conceito de arte afro-brasileira e apresentar a obra de Mestre Didi, que foi escolhido como referência inicial para o desenvolvimento dessa disciplina. O objetivo geral do estudo é promover o conhecimento da cultura visual afro-brasileira e explorar seu potencial pedagógico, com a intenção de construir materiais didáticos que possam ser utilizados em aulas de artes visuais. Dessa forma, o autor contribui para a valorização da diversidade cultural e religiosa no contexto educacional, destacando a importância da arte afro-brasileira na formação dos estudantes.

Encontramos também o trabalho de Pereira e Alves (2021), intitulado *Partilhas docentes no EARTE: cor e arte afro-brasileira na Educação Infantil*. O artigo narra a experiência das autoras na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino da Arte na Educação Infantil, ocorrida durante o período de pandemia, no qual as atividades presenciais foram interrompidas. Diante desse cenário, o estudo discute as estratégias adotadas para integrar a temática étnico-racial ao ensino de arte, especialmente no que diz respeito à cor, utilizando obras de artistas afro-brasileiros como meio de fortalecer a abordagem pedagógica em ambiente remoto. O trabalho também busca refletir sobre os desafios e as potencialidades do ensino a distância, destacando a importância de manter o foco na formação crítica e cultural dos alunos, mesmo em tempos de adversidade. Pereira e Alves (2021) apresentam uma pesquisa qualitativa e subjetiva, utilizando referências teóricas para construir uma discussão sobre o desenvolvimento das atividades docentes em formato remoto. As autoras consideram suas partilhas uma oportunidade de ampliar as perspectivas pedagógicas, abordando a importância da arte afro-brasileira no contexto da Educação Infantil. Ao final, o artigo sugere que os diálogos construídos nesse processo possam reverberar em novas concepções e práticas docentes, proporcionando uma visão mais ampla e inclusiva sobre a vivência da docência e o ensino da arte.

Além do mais, encontramos o trabalho de Silva (2011), intitulado *A arte afro-brasileira no ensino de artes visuais, como veículo cultural e resgate da identidade*. Esta monografia apresenta um diálogo entre a cultura afro-brasileira e as artes visuais no contexto da educação. O autor ressalta a importância da pesquisa contínua por parte dos arte-educadores e dos alunos para uma compreensão mais aprofundada das várias dimensões da arte, enfatizando seu papel como suporte cultural. O trabalho também propõe um projeto teórico que relaciona afro-brasilidades e artes visuais,

com o intuito de promover o resgate da identidade sociocultural dos estudantes. O *Projeto Artístico-Cultural sobre Artes Visuais e Afro-Brasilidades*, de Silva (2011) é uma proposta de ensino que visa integrar os alunos do ensino médio com a cultura e história afro-brasileira por meio das artes visuais. O projeto sugere um cronograma flexível, podendo ser desenvolvido ao longo do ano escolar, culminando na semana da Consciência Negra em novembro. Através de atividades mensais ou semanais, os alunos terão contato com produções artísticas como escultura, pintura, fotografia, e outras expressões visuais, explorando a temática afro-brasileira e sua importância na cultura nacional. As atividades são fundamentadas na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, combinando contextualização histórica, produção artística e apreciação estética.

O projeto tem como objetivo despertar o interesse dos alunos pela arte afro-brasileira, incentivar a criatividade, promover a valorização da cultura africana e suas influências no Brasil, e ampliar a compreensão dos alunos sobre arte e identidade cultural. As atividades incluem pesquisas sobre artistas regionais e manifestações artísticas, criação de réplicas de obras de arte, e a organização de exposições escolares. Além disso, o projeto sugere visitas a museus e comunidades quilombolas, proporcionando uma experiência estética enriquecedora e prática, reforçando a importância da memória, identidade e diversidade cultural.

Assim, o estudo discute o caráter fluido e transitório dos elementos que definem o objeto artístico e propõe um resgate da história e do valor da cultura afro-brasileira expressos nas diferentes modalidades das artes visuais. Silva (2011) destaca a necessidade de uma didática plural no ensino de arte, que abarque as diversas expressões culturais afro-brasileiras, contribuindo para uma formação mais inclusiva e representativa nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do ensino da arte afro-brasileira nas escolas e a implementação das políticas de inclusão étnico-racial no Brasil revelam avanços significativos, mas também desafios persistentes. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e das subsequentes alterações legislativas, como o Art. 26-A da Lei nº 11.645/2008, houve um avanço na inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Essas leis visam não apenas a promoção da diversidade cultural, mas também a correção de distorções históricas e a promoção da inclusão. No entanto, apesar dos avanços legais, a implementação dessas políticas enfrenta desafios consideráveis. A integração das leis relacionadas à história e cultura afro-brasileira e indígena muitas vezes ocorre de forma fragmentada, o que pode enfraquecer as ações necessárias para uma educação verdadeiramente eficaz em uma abordagem das questões étnico-raciais dentro do sistema educacional brasileiro. A arte afro-brasileira, inicialmente marcada pela resistência e sincretismo religioso, passou por uma evolução significativa. Desde suas origens ritualísticas e religiosas até sua atual expressão como uma forma autônoma de arte, a arte afro-brasileira reflete a história, identidade e luta dos afrodescendentes no Brasil. A redefinição e valorização da arte afro-

brasileira dentro do sistema artístico formal são cruciais para promover uma representação justa e inclusiva. Os estudos revisados, como os trabalhos de Batista (2013), Pereira e Alves (2021), e Silva (2011), mostram a importância da arte afro-brasileira na educação e destacam diversas abordagens e práticas pedagógicas que visam integrar essa temática no currículo escolar. A pesquisa e a prática pedagógica demonstram que a inclusão da arte afro-brasileira não apenas enriquece o ensino das artes visuais, mas também contribui para o resgate da identidade cultural dos alunos e promove uma educação mais representativa.

Assim, a implementação eficaz das políticas de inclusão étnico-racial e a valorização da arte afro-brasileira no currículo escolar são passos importantes para promover uma educação que reflete a diversidade cultural do Brasil. A continuidade do esforço para superar desafios e fortalecer a formação docente e a produção de materiais pedagógicos será crucial para garantir que a educação seja verdadeiramente transformadora.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: OSMUNDO, Pinho; SANSONE, Lívio (Org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 117-136.

BATISTA, Gilmar Pereira. **Ensino de Artes Visuais com foco na cultura visual da arte afro-brasileira a partir da arte de Mestre Didi**. 2013. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9KQQN7>. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 130 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 03/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

DE OLIVEIRA COSTA, Rachel Cecília. Após o fim da arte europeia: uma análise decolonial do pensamento sobre a produção artística. **Doispontos**, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: entre práticas de embranquecimento e políticas de ação afirmativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 27, p. 81-91, jan./abr. 2005.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nádia. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2002.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

PEREIRA, Aline da Conceição; ALVES, Isis dos Santos. Partilhas docentes no EARTE: cor e arte afro-brasileira na Educação Infantil. 2021.

SANTOS, Tamires Cristina dos. **Etnografia de uma lei: o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena**. 2019.

SECADI, Homero de Oliveira. A política de cotas e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 675-690, set./dez. 2013.

O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA QUALIDADE DO ENSINO

THE ROLE OF CONTINUING TEACHER TRAINING IN TEACHING QUALITY



RITA DE CASSIA DEL SANTORO AVILA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Izildinha (2011); Especialista em Educação e Relações Étnico Raciais pela Faculdades Integradas Campos Salles (2023); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Professor Aurélio Arrobas Martins.

RESUMO

A formação continuada dos professores é essencial para garantir a qualidade da educação no século XXI. Este estudo investiga como a atualização constante dos docentes influencia diretamente no desempenho dos alunos e na eficácia das práticas educativas. Em um contexto de rápidas mudanças tecnológicas e diversidade crescente nas salas de aula, a formação contínua emerge como resposta aos desafios complexos enfrentados pelos educadores. Métodos como cursos presenciais, EaD, oficinas, tutoria e grupos de estudo são explorados como estratégias eficazes para capacitar os professores. A competência tecnológica, gestão da diversidade e habilidades socioemocionais são destacadas como principais áreas formativas necessárias. A revisão bibliográfica revela que programas bem estruturados de formação continuada não apenas atualizam conhecimentos, mas também fortalecem a capacidade dos professores de adaptarem suas práticas pedagógicas às demandas contemporâneas. Além disso, a pesquisa aponta que a formação continuada está positivamente correlacionada com melhores resultados acadêmicos dos alunos, destacando a importância de políticas educacionais que promovam investimentos nessa área. Conclui-se que investir na formação continuada dos professores não é apenas investir na qualidade da educação, mas também no desenvolvimento educacional e social das futuras gerações.

Palavras-chave: Competência Tecnológica; Educação no Século XXI; Formação Continuada; Gestão da Diversidade; Habilidades Socioemocionais

ABSTRACT

Continuous teacher training is essential to guarantee the quality of education in the 21st century. This study investigates how the constant updating of teachers directly influences student performance and the effectiveness of educational practices. In a context of rapid technological change and increasing diversity in the classroom, continuing education is emerging as a response to the complex challenges faced by educators. Methods such as face-to-face courses, e-learning, workshops, mentoring and study groups are being explored as effective strategies for training teachers. Technological competence, diversity management and socio-emotional skills are highlighted as the main areas of training needed. The literature review reveals that well-structured continuing education programs not only update knowledge, but also strengthen teachers' ability to adapt their pedagogical practices to contemporary demands. In addition, the research shows that continuing education is positively correlated with better academic results for students, highlighting the importance of educational policies that promote investment in this area. The conclusion is that investing in continuing teacher training is not only an investment in the quality of education, but also in the educational and social development of future generations.

Keywords: Technological Competence; 21st Century Education; Continuing Education; Diversity Management; Socio-emotional Skills

INTRODUÇÃO

A qualidade do ensino é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade. A formação continuada dos professores desempenha um papel crucial na garantia de uma educação de excelência, pois promove a atualização constante dos conhecimentos e práticas pedagógicas, refletindo diretamente no desempenho e na aprendizagem dos alunos. Em um mundo em constante transformação, a educação precisa acompanhar as mudanças e preparar os estudantes para os desafios do futuro, e os professores são agentes essenciais nesse processo.

A formação continuada é justificada pela necessidade de atualização e aprimoramento profissional dos docentes, que enfrentam desafios cada vez mais complexos em sala de aula. Mudanças nas diretrizes curriculares, novas tecnologias educacionais, e a diversidade crescente nas salas de aula são alguns dos fatores que demandam uma preparação contínua. Sem essa formação, os professores podem se sentir despreparados para lidar com as demandas atuais, o que pode impactar negativamente a qualidade do ensino oferecido. Portanto, investir na formação continuada dos professores é investir na qualidade da educação e no futuro da sociedade.

A problemática que guia esta pesquisa pode ser formulada da seguinte maneira: de que maneira a formação continuada dos professores influencia a qualidade do ensino nas escolas? Essa questão busca entender os impactos concretos da atualização profissional dos docentes na prática educativa e no desempenho dos alunos, bem como identificar as melhores estratégias e práticas para efetivar essa formação.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o impacto da formação continuada dos professores na qualidade do ensino. Os objetivos específicos são: (1) identificar as principais necessidades formativas dos professores no século XXI; (2) avaliar os diferentes modelos e estratégias de formação continuada utilizados; (3) verificar a relação entre a formação continuada e os resultados acadêmicos dos alunos.

A metodologia adotada para esta pesquisa é de natureza bibliográfica, baseando-se na revisão de literatura existente sobre o tema. Serão analisados artigos científicos, teses, dissertações, livros e documentos oficiais que abordem a formação continuada dos professores e sua relação com a qualidade do ensino. A escolha desta metodologia se justifica pela vasta quantidade de estudos já realizados sobre o tema, permitindo uma análise aprofundada e abrangente das diferentes perspectivas e evidências disponíveis.

Por meio desta pesquisa, espera-se contribuir para uma melhor compreensão da importância da formação continuada dos professores e fornecer subsídios para a elaboração de políticas educacionais mais eficazes, que promovam a qualidade do ensino e, conseqüentemente, o desenvolvimento educacional e social.

PRINCIPAIS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES NO SÉCULO XXI

A educação no século XXI enfrenta uma série de desafios que exigem dos professores uma constante atualização e adaptação. Entre as principais necessidades formativas dos docentes, destaca-se a competência tecnológica.

Quanto ao uso das tecnologias pelos professores estes precisam além, de ter uma formação adequada, dinamizar o plano aproveitando ao máximo os recursos disponíveis nos ambientes de aprendizagem sendo assim, o professor precisa possibilitar aos alunos uma aprendizagem significativa sobre as práticas sociais que utilizam tecnologia desenvolvendo suas habilidades e atitudes e lavando-os a se relacionarem com a tecnologia na vida (SOARES; SOUSA; SILVA JÚNIOR, 2022, p. 8).

Com a crescente digitalização do ensino, é fundamental que os professores estejam aptos a utilizar tecnologias educacionais de forma eficaz, integrando ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem para engajar os alunos e facilitar o acesso ao conhecimento. O domínio de plataformas de ensino à distância, softwares educacionais e recursos multimídia tornou-se essencial para a prática pedagógica moderna.

Deste modo, deve ocorrer a formação em metodologias ativas de ensino. As metodologias tradicionais, centradas na transmissão de conteúdo, têm mostrado limitações frente às novas demandas educacionais. Os professores precisam se capacitar em abordagens que promovam a aprendizagem ativa dos alunos, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação. Essas metodologias incentivam a participação ativa dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas e a autonomia no aprendizado.

Potencializar o uso das ferramentas digitais é extremamente desafiador, principalmente para os professores que não têm muita afinidade com as novas tecnologias e, neste sentido, um dos desafios do ensino remoto repousa exatamente na falta de conhecimento dos professores, sendo necessário que eles se submetam a uma formação continuada, nesse sentido (SOARES; SOUSA; SILVA JÚNIOR, 2022, p. 14).

A gestão da diversidade em sala de aula também é uma prioridade na formação dos professores no século XXI. As salas de aula são cada vez mais heterogêneas, com alunos de diferentes origens culturais, níveis socioeconômicos e necessidades educativas especiais.

Desta forma, os professores precisam desenvolver competências para criar ambientes inclusivos, adaptando suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos. A formação em educação inclusiva, estratégias de diferenciação pedagógica e a compreensão das diversas realidades dos alunos são essenciais para promover a equidade e a justiça social na educação.

A customização das técnicas de ensino para acomodar essa diversidade é uma estratégia essencial para enfrentar os desafios apresentados pela educação inclusiva, promovendo métodos pedagógicos que celebram as diferenças individuais e asseguram a todos as mesmas oportunidades de aprendizado (SANTOS et al, 2024, p. 4).

As habilidades socioemocionais, como a empatia, a resiliência, a comunicação eficaz e a gestão do estresse, são fundamentais para o bem-estar dos professores e para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo.

Deste modo, a formação continuada deve incluir o desenvolvimento dessas competências, ajudando os professores a lidarem com os desafios emocionais e comportamentais dos alunos, além de promover a sua própria saúde mental e emocional.

A competência socioemocional é uma área de formação cada vez mais relevante para os professores.

Perante as transformações sociais e as modificações das estruturas familiares e sociais, a escola contemporânea deixa de se restringir ao ensino dos componentes curriculares obrigatórios, passando, também, a cumprir um papel que, em parceria com a família, nos processos de aprendizagem social, cultural e afetiva em busca de formar sujeitos que saibam atuar diante das transformações aceleradas do planeta, gerenciando suas emoções e os relacionamentos com os outros diante das mesmas (FREIRE, 2019, p. 17).

Assim, existe uma necessidade de formação em avaliação educacional se destaca como uma prioridade. Os professores precisam estar capacitados para utilizar diferentes métodos e instrumentos de avaliação que não apenas mensurem o desempenho acadêmico dos alunos, mas também forneçam feedback construtivo e orientem o processo de ensino-aprendizagem. A formação em avaliação formativa, diagnóstica e somativa, bem como o uso de dados para a tomada de decisões pedagógicas, é crucial para melhorar a qualidade do ensino e garantir o desenvolvimento integral dos estudantes.

Uma formação sistêmica, que considera as interações e interdependências entre diferentes áreas de conhecimento, pode fornecer uma base sólida para os profissionais se adaptarem e se desenvolverem ao longo do tempo, isso permite que eles entendam melhor as conexões entre diferentes disciplinas, tenham uma visão mais ampla dos desafios que enfrentam e encontrem soluções mais inovadoras e criativas (FARINA; BENVENUTTI, 2024, p. 41).

Essa abordagem considera as interações e interdependências entre diferentes áreas de conhecimento, proporcionando uma base sólida para que eles possam se adaptar e se desenvolver ao longo do tempo. Essa formação amplia a compreensão das conexões entre disciplinas distintas, permitindo uma visão mais ampla dos desafios enfrentados. Consequentemente, os profissionais são capacitados a encontrar soluções mais inovadoras e criativas. Em essência, uma formação sistêmica promove uma compreensão holística e integrada, essencial para a resolução de problemas complexos e a inovação contínua no campo profissional.

DIFERENTES MODELOS E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA UTILIZADOS

A formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores, oferecendo oportunidades de aprimoramento e atualização de conhecimentos e habilidades. Diferentes modelos e estratégias são utilizados para atender às diversas necessidades e contextos educacionais. Entre esses modelos, destacam-se os cursos presenciais, os cursos à distância (EaD), as oficinas, os grupos de estudo e a tutoria.

[...] a ação interventora foi voltada à formação continuada de professores da primeira etapa do ensino fundamental da rede pública municipal de Maceió. E assim, partindo do pressuposto que muitos podem ser os aspectos formativos, este delimitou-se numa abordagem metodológica enfocando o cotidiano, desses profissionais, na sala de aula, no sentido de refletir e compreender os desafios enfrentados dentro das suas realidades e contribuir com novas possibilidades de realização de atividades, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017, p. 29).

Os cursos presenciais são um modelo tradicional e eficaz de formação continuada pois proporcionam um ambiente de interação direta entre os participantes e os formadores, facilitando a

troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento. Além disso, a presença física permite a realização de atividades práticas e dinâmicas de grupo, que enriquecem o aprendizado. No entanto, a logística e os custos envolvidos podem ser desafios para alguns profissionais, especialmente aqueles que trabalham em regiões afastadas.

A tutoria é uma estratégia de formação continuada que envolve um mentor experiente orientando um educador em desenvolvimento. Esse modelo personalizado permite um acompanhamento individualizado e o desenvolvimento de um plano de formação adaptado às necessidades específicas do tutorado. A relação de confiança e apoio mútuo que se estabelece na tutoria pode ser altamente eficaz para o desenvolvimento profissional, especialmente para novos professores ou aqueles enfrentando desafios específicos em sua prática docente.

O tutor pode auxiliar na solução de ruídos de comunicação, impasses e/ou problemas que impliquem na criação de estratégias que possam promover as boas condições de uso do sistema, assim como os resultados da aprendizagem (PIPOTONE et al, 2013, p. 4).

Atualmente, os programas de ensino de curta duração têm se concentrado em assuntos ou problemas específicos, no entanto, essa abordagem requer uma nova visão, mais ampla e mais abrangente para acompanhar as rápidas mudanças e demandas da sociedade; é crucial expandir os programas de formação continuada incorporando uma perspectiva abrangente e multidisciplinar (FARINA; BENVENUTTI, 2024, p. 41).

Os cursos à distância (EaD) têm ganhado popularidade devido à flexibilidade que oferecem. Com o avanço da tecnologia, é possível acessar conteúdos de alta qualidade e participar de atividades interativas sem sair de casa ou do local de trabalho. Plataformas online permitem que os educadores estudem no seu próprio ritmo e conciliem a formação com outras responsabilidades. No entanto, a falta de interação presencial pode ser uma desvantagem para alguns, que sentem necessidade de um contato mais direto com os colegas e formadores.

[...] as ações pedagógicas pensadas e mobilizadas na escola possam e devam ter um caráter formador, que contribua para a profissionalidade docente, visando melhores resultados com os alunos, isto é, surge uma nova direção política para se desenvolver a formação continuada, que vai além do espaço do buscar aprender em sala de aula. Envolve todos os outros espaços educativos da escola, tomando a participação e atuação nas ações concretas da gestão democrática, como sendo ações de formação continuada. (OLIVEIRA. 2008, p. 43)

As oficinas são uma estratégia prática e focada em habilidades específicas, pois elas são geralmente de curta duração e voltadas para a aplicação imediata de técnicas e métodos em sala de aula. As oficinas permitem que os educadores experimentem novas abordagens e recebam feedback instantâneo, o que pode ser muito motivador. Por serem mais dinâmicas e menos teóricas, as oficinas são bem recebidas por muitos profissionais que buscam soluções práticas para desafios cotidianos.

Toda ação pedagógica tem como pressuposto um planejamento prévio, entretanto, em se tratando de oficinas, este planejar tem que ser muito mais flexível, isto é, muito mais voltado para um sentido norteador do que algo estanque propriamente dito, tendo em vista que o espaço da oficina é muito mais dinâmico, pois que é composto de diversos atores que constroem coletivamente seus aprendizados e conseqüentemente seus conhecimentos (DILL, 2018, p. 17).

Os grupos de estudo constituem uma estratégia colaborativa e contínua de formação, pois eles reúnem educadores com interesses comuns para discutir temas relevantes, compartilhar recursos e desenvolver projetos conjuntos. Essa abordagem promove o desenvolvimento de uma comunidade de prática, onde a aprendizagem é construída coletivamente e baseada em experiências reais. A regularidade dos encontros e o compromisso dos participantes são fundamentais para o sucesso dos grupos de estudo.

Sobre o professor, na sala de aula, por vezes, ele não consegue ter uma aproximação melhor, mais íntima e direta com os alunos, como normalmente ocorre no grupo de estudo e de pesquisa. Alguns programas como a monitoria e os grupos de estudos vêm para fortalecer vínculos de professores e alunos e agregar aprendizagem e formação (CAVALCANTE; MAIA, 2019).

Desta forma, formação continuada é um componente crucial para a melhoria da qualidade da educação. A diversidade de modelos e estratégias disponíveis permite que cada educador encontre a abordagem que melhor se adapta às suas necessidades e circunstâncias. Seja por meio de cursos presenciais, EaD, oficinas, grupos de estudo ou tutoria, o importante é manter um compromisso constante com o aprendizado e a evolução profissional.

Assim, a formação continuada é essencial para a melhoria da qualidade da educação, pois permite que os educadores mantenham suas habilidades e conhecimentos atualizados ao longo de suas carreiras. O compromisso constante com o aprendizado e a evolução profissional é crucial para garantir que as práticas pedagógicas sejam sempre eficazes e capazes de responder às demandas de um ambiente educacional em constante transformação.

A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS RESULTADOS ACADÊMICOS DOS ALUNOS

A formação continuada dos professores é um componente essencial no desenvolvimento da qualidade educacional. A educação é um campo em constante evolução, onde novas metodologias, tecnologias e teorias pedagógicas são introduzidas regularmente. Deve sair das visões políticas que colocam provas externas como controle educativo.

Nesse sentido, por hipótese, os resultados obtidos em relação à concretização da relação avaliação/formação estariam mais relacionados às mudanças na concepção inicial da política,

efetuada pelos implementadores, do que seriam resultantes de uma intencionalidade política (BAUER, 2011, p. 823).

Professores que participam de programas de formação continuada estão mais aptos a incorporar essas inovações em suas práticas de ensino, o que pode resultar em uma melhora significativa nos resultados acadêmicos dos alunos. Essa atualização constante permite que os educadores adaptem suas estratégias de ensino às necessidades específicas de suas turmas, promovendo um ambiente de aprendizado mais eficaz e dinâmico.

A preocupação da educação atual quanto a formação docente resulta de alguns problemas que se tem acumulado ao longo das décadas no sistema de ensino, do qual se destaca as formas de aprendizagem que não se tem alcançado o objetivo, que requer uma observação crítica na sua base constitucional (OLIVEIRA et al, 2018, p. 5).

A formação continuada proporciona aos professores a oportunidade de refletirem sobre suas práticas e de trocarem experiências com colegas. Esse intercâmbio de ideias pode levar ao desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas que são mais adequadas ao contexto específico de cada escola.

Professores que se envolvem em formação continuada podem se sentir mais confiantes e competentes em suas habilidades de ensino, o que pode influenciar positivamente a motivação e o engajamento dos alunos.

A relação entre a formação continuada dos professores e os resultados acadêmicos dos alunos também está ligada à capacidade dos educadores de identificar e atender às diversas necessidades dos estudantes.

Com relação aos alunos a participação e colaboração de todos neste processo é importante e indispensável pois afinal os principais responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem são deles próprios, o professor é apenas o mediador do conhecimento, e o aluno não pode ficar apenas no que é transmitido a ele, ele precisa explorar, buscar e estudar outros materiais para complementação (OLIVEIRA et al, 2018, p. 5).

Programas de formação que incluem treinamento em educação inclusiva, por exemplo, equipam os professores com as ferramentas necessárias para apoiar alunos com diferentes estilos de aprendizado e necessidades especiais. Quando os professores estão bem-preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, os alunos têm maiores chances de sucesso acadêmico, pois recebem um ensino mais personalizado e adequado às suas características individuais.

Os professores necessitam ter uma boa formação e preparação para lidar com a questão de estarem dentro de uma sala de aula juntamente com alunos, ele precisa ter um domínio do conteúdo que vai ser ministrado por ele, pois afinal ele é um figurante notável naquele momento (OLIVEIRA et al, 2018, p. 5).

Diante do impacto da formação continuada na gestão da sala de aula, professores devem passar por programas de desenvolvimento profissional frequentemente adquirem novas técnicas de gerenciamento de sala de aula que promovem um ambiente mais organizado e propício ao aprendizado. A redução de comportamentos disruptivos e o aumento da disciplina permitem que os alunos se concentrem melhor nas atividades acadêmicas, resultando em um melhor desempenho escolar.

A a formação continuada também contribui para o desenvolvimento pessoal dos professores, pois o aprimoramento de habilidades como a resolução de problemas, a comunicação eficaz e o trabalho em equipe são frequentemente abordados em programas de formação continuada. Esses aspectos pessoais são transferidos para o ambiente escolar, onde professores mais bem preparados e equilibrados emocionalmente podem estabelecer relacionamentos mais positivos e construtivos com seus alunos, promovendo um clima escolar mais saudável e produtivo.

A partir dessas indagações procuramos compreender o cotidiano da escola, dissecando e registrando as possíveis relações existentes entre os processos de organização do trabalho na escola e a formação continuada de professores na instituição (OLIVEIRA, 2008, p. 16).

Deste modo, é importante destacar que a formação continuada dos professores deve ser vista como um investimento estratégico na educação. Escolas e sistemas educacionais que priorizam o desenvolvimento profissional contínuo de seus docentes tendem a apresentar melhores resultados acadêmicos.

A metodologia dos encontros de formação de professores, quando planejados periodicamente, constitui-se na interação, no diálogo entre os pares, promovendo de modo integral o pensar frente à indispensável sistematização posterior de tudo que se apresenta durante a formação, planejamentos periódicos e sistematizados, tornam o entendimento mais assertivo e sua aplicabilidade muito mais coerente. A mera transmissão de conhecimentos prontos, acabados e descontextualizados aponta como uma possível causa de não obtermos resultados satisfatórios quanto ao trabalho docente (FARINA; BENVENUTTI, 2024, p. 43).

A valorização e o apoio ao desenvolvimento contínuo dos professores são fundamentais para garantir que eles possam oferecer a melhor educação possível aos seus alunos, contribuindo assim para o sucesso escolar e para a formação de cidadãos preparados para os desafios do século XXI.

Esse apoio não se limita apenas ao aspecto técnico e pedagógico, mas também engloba o reconhecimento do papel crucial que os professores desempenham na sociedade. Profissionais bem apoiados tendem a se dedicar mais ao ensino, buscando constantemente maneiras de melhorar e adaptar suas práticas para atender às necessidades dos alunos em um mundo cada vez mais complexo e globalizado.

A formação continuada não é apenas sobre adquirir novos conhecimentos, mas também sobre refletir sobre a prática e buscar soluções inovadoras para os desafios educacionais contemporâneos.

Professores que têm a oportunidade de se desenvolver continuamente são capazes de enfrentar com mais eficácia as demandas de uma sociedade em constante transformação, preparando os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a vida além da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre a formação continuada dos professores e os resultados acadêmicos dos alunos é um tema de grande relevância e que merece uma análise aprofundada. A formação continuada desempenha um papel crucial na atualização dos educadores, permitindo que eles incorporem novas metodologias e tecnologias em suas práticas pedagógicas. Essa atualização contínua é fundamental para atender às demandas de um mundo em constante mudança, garantindo que os alunos recebam uma educação de qualidade e que estejam preparados para os desafios futuros.

Professores que participam de programas de formação continuada frequentemente demonstram maior confiança e competência em suas habilidades de ensino. Essa autoconfiança se traduz em um ambiente de aprendizado mais positivo, onde os alunos se sentem mais motivados e engajados. Além disso, a troca de experiências entre professores durante a formação continuada promove o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas, que podem ser mais eficazes em determinados contextos educacionais.

A capacidade dos professores de identificar e atender às diversas necessidades dos alunos é aprimorada através da formação continuada. Programas que incluem treinamento em educação inclusiva, por exemplo, são essenciais para equipar os educadores com as ferramentas necessárias para apoiar estudantes com diferentes estilos de aprendizado e necessidades especiais. Um ensino mais personalizado e adequado às características individuais dos alunos contribui significativamente para o sucesso acadêmico.

A gestão da sala de aula é outro aspecto que se beneficia diretamente da formação continuada dos professores. Técnicas de gerenciamento aprendidas em programas de desenvolvimento profissional ajudam a criar um ambiente mais organizado e disciplinado, onde os alunos podem se concentrar melhor nas atividades acadêmicas. A melhoria na gestão da sala de aula reduz comportamentos disruptivos e promove um clima mais propício ao aprendizado.

A formação continuada também tem um impacto positivo no desenvolvimento pessoal dos professores. Habilidades como a resolução de problemas, a comunicação eficaz e o trabalho em equipe são frequentemente aprimorados durante esses programas. Professores que desenvolvem essas habilidades são capazes de estabelecer relacionamentos mais positivos e construtivos com seus alunos, criando um ambiente escolar mais saudável e produtivo.

Investir na formação continuada dos professores deve ser uma prioridade para escolas e sistemas educacionais. Essa prática não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também contribui para a valorização dos profissionais da educação. Quando os professores se sentem valorizados e apoiados em seu desenvolvimento contínuo, eles estão mais propensos a se dedicarem ao seu trabalho com paixão e comprometimento, o que, por sua vez, beneficia diretamente os alunos.

O impacto da formação continuada vai além do ambiente escolar. Professores bem-preparados desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e preparados para enfrentar os desafios do século XXI. A educação de qualidade, proporcionada por professores constantemente atualizados, é um dos pilares para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa.

A formação continuada contribui ainda para a inovação na educação, pois professores que se envolvem em programas de desenvolvimento profissional estão mais propensos a experimentar novas abordagens e tecnologias, o que pode levar a avanços significativos na prática educativa. Essa inovação é crucial para manter a educação relevante e eficaz em um mundo em rápida transformação.

Desta forma, a formação continuada dos professores deve ser vista como um investimento estratégico na educação. Os benefícios a longo prazo superam os custos, resultando em uma melhora significativa nos resultados acadêmicos dos alunos e na qualidade geral do ensino. Escolas que priorizam o desenvolvimento profissional contínuo de seus docentes estão mais bem equipadas para enfrentar os desafios educacionais e preparar seus alunos para um futuro promissor.

Considera-se então que a formação continuada dos professores é um elemento vital para a melhoria dos resultados acadêmicos dos alunos. Ela promove a atualização constante dos educadores, melhora a gestão da sala de aula, atende às diversas necessidades dos alunos, contribui para o desenvolvimento pessoal dos professores e impulsiona a inovação na educação. Portanto, é essencial que escolas e sistemas educacionais invistam no desenvolvimento profissional contínuo de seus docentes, reconhecendo-o como um componente fundamental para o sucesso educacional e social.

REFERÊNCIAS

BAUER, Adriana. **Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações.** Fundação Carlos Chagas Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 809-824, dez. 2011.

CAVALCANTE, Maria Suelayne Pedroza; MAIA, Madeline Gurgel Barreto. **A importância dos grupos de estudos e de pesquisas para a formação docente dos estudantes de pedagogia.** Editora Realize, Conedu, 2019.

DILL, Diovane da Rosa. **Oficinas pedagógicas para formação continuada de professores em Triunfo-RS.** Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

FARINA, Ione; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória.** Joaçaba: Editora Unoesc, 2024.

FREIRE, Lilianara dos Santos. **Competência socioemocional: analisando a perspectiva paradigmática da Base Nacional Comum Curricular.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 2019.

OLIVEIRA, Madalena Alves Vieira de. **Formação continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente.** Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação - UFMG, agosto de 2008.

OLIVEIRA, Thalia Ferreira de et al. **A influência da formação docente no desempenho escolar. In: I Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar UNIFIMES,** 2018.

PIPITONE, Maria Angélica Penatti et al. **A tutoria nos cursos de formação continuada a distância: o caso do programa "A Rede Aprende com a Rede".** ANPAE, 2013.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. **A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano.** Revista Saberes Docente em Ação, v. 03, n. 01, 2017.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana et al. **Educação inclusiva: adaptação de estratégias de ensino para atender à diversidade.** Revista Caderno Pedagógico, Curitiba, v. 21, n. 3, p. 01-20, 2024.

SOARES, Magnay Erick Cavalcante; SOUSA, Hercilio de Medeiros; SILVA JÚNIOR, Ivanildo Félix da (Organizadores). **Desafios da educação no século XXI: diálogos interdisciplinares.** Volume II. Cabedelo, PB: Centro Universitário – UNIESP, 2022.

AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS AUTISTAS



MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOMS IN THE PROCESS OF INCLUSION AND DEVELOPMENT OF AUTISTIC CHILDREN

RITA DE CASSIA TASSI

Graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pelo Centro Universitário de Jales – UNIJALES0 (2010); Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena pela Faculdade de Conchas – FACON (2018); Especialista em Educação Especial e Inclusiva – pela Faculdade de Conchas – FACON; Professora na Escola Municipal Vereador Ivan Junior Lima Barboza – Educação Infantil – Berçário II.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo evidenciar a importância das Salas de Recursos Multifuncionais no processo de inclusão e desenvolvimento de crianças com autismo. A inclusão escolar parte do princípio de que todas as crianças têm a capacidade de acompanhar o ensino regular, independentemente de suas limitações físicas e/ou cognitivas. Visa, portanto, garantir a presença de alunos com deficiência em salas comuns do ensino regular, além de desenvolver práticas pedagógicas que promovam sua permanência e sucesso acadêmico. Para isso, a escola deve ser democrática e aberta à diversidade. Nesse sentido, a política de inclusão adotada pela Educação Especial no Brasil defende uma escola que acolha a diversidade e valorize as diferenças, buscando assegurar o direito à educação para todos. A proposta é de uma escola que permita a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais, bem como de suas diferenças étnicas, linguísticas, religiosas, de gênero, entre outras. Assim, as políticas de educação especial, fundamentadas nos direitos humanos, adotam, por meio da educação inclusiva, uma postura de não discriminação e de acolhimento de pessoas com deficiência, incluindo alunos com autismo. Entretanto, a inclusão escolar de estudantes autistas apresenta desafios devido às particularidades do transtorno, como a dificuldade de interação social e de estabelecimento de vínculos afetivos. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido pelas Salas de Recursos Multifuncionais, surge como um importante avanço, tanto para essas crianças quanto para suas famílias. Além de proporcionar uma melhor compreensão sobre as necessidades dos alunos com autismo, o AEE possibilita a adoção de metodologias mais adequadas para o desenvolvimento desse público.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Processo de Aprendizagem; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This paper aims to highlight the importance of Multifunctional Resource Rooms in the process of inclusion and development of children with autism. School inclusion is based on the principle that all children have the ability to follow mainstream education, regardless of their physical and/or cognitive limitations. It therefore aims to guarantee the presence of students with disabilities in mainstream classrooms, as well as developing pedagogical practices that promote their permanence and academic success. To achieve this, the school must be democratic and open to diversity. In this sense, the inclusion policy adopted by Special Education in Brazil advocates a school that welcomes diversity and values differences, seeking to ensure the right to education for all. The proposal is for a school that allows all students to learn, regardless of their physical, sensory or intellectual disabilities, as well as their ethnic, linguistic, religious and gender differences, among others. Thus, special education policies, based on human rights, adopt, through inclusive education, a stance of non-discrimination and welcoming people with disabilities, including students with autism. However, the inclusion of autistic students in schools presents challenges due to the particularities of the disorder, such as difficulties in social interaction and establishing emotional bonds. In this context, Specialized Educational Assistance (AEE), offered by Multifunctional Resource Rooms, is an important step forward, both for these children and their families. In addition to providing a better understanding of the needs of students with autism, the ESA enables the adoption of more appropriate methodologies for the development of this public.

Keywords: Autism; Inclusion; Learning Process; Specialized Educational Assistance.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão caracteriza-se pelo esforço da sociedade em se adaptar para integrar, em seus sistemas gerais, pessoas com deficiência, seja ela física ou intelectual. Para que a inclusão ocorra de forma efetiva, a sociedade precisa ser transformada, entendendo que cabe a ela reconhecer e atender às necessidades de seus membros, removendo as barreiras que impedem o acesso de pessoas com deficiência a espaços, serviços e bens essenciais e de direito.

No contexto escolar, a inclusão de alunos com deficiência, especialmente os com autismo, muitas vezes acontece de maneira descoordenada em relação às diretrizes educacionais, e acaba sendo pautada pela boa vontade do professor. A responsabilidade pelo sucesso ou insucesso pedagógico desses alunos, em grande parte, recai sobre o docente, o que gera angústia e uma sobrecarga, principalmente quando há deficiência envolvida.

Como destacado por Kullo (2002, p. 10), “o processo de aprender é visto como a busca por informações, a revisão das próprias experiências, a aquisição de habilidades, a adaptação às mudanças e a modificação de atitudes e comportamentos.” Nesse sentido, Mantoan (2015) afirma que o sucesso da aprendizagem dos alunos depende da exploração de seus talentos, do

desenvolvimento de suas predisposições naturais e da atualização de suas potencialidades. Embora as dificuldades e limitações sejam reconhecidas, elas não devem ser o foco central do processo de ensino, como frequentemente ocorre.

Essa situação levanta uma questão importante: muitos professores, de modo geral, tentam aplicar o mesmo conteúdo para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, utilizando metodologias diferentes que, nem sempre, atendem de forma satisfatória às necessidades desses alunos. Nesse contexto, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) emergem como uma solução dinâmica e essencial para promover a inclusão de crianças com deficiência no processo educacional, oferecendo um suporte especializado e adaptado às suas necessidades.

Gonçalves (2008, p. 02) afirma que "as crianças com deficiência podem chegar aos mesmos objetivos das outras crianças, mas seguem um percurso peculiar, todo seu, e que o professor deve estar atento para esse fato, no sentido de ajudar nesse percurso". Segundo a autora, o desenvolvimento humano ocorre principalmente por meio das relações sociais e da interação com o outro. Essas relações são fundamentais para o crescimento emocional, cognitivo e social de qualquer indivíduo, especialmente de uma criança com deficiência. No ambiente escolar, o contato com outras crianças, professores e profissionais da educação pode ter um impacto significativo na vida de uma criança com deficiência, proporcionando oportunidades para ela aprender, se desenvolver e superar desafios.

A convivência com outras crianças e adultos possibilita que a criança com deficiência construa suas habilidades sociais e de comunicação, além de ajudá-la a lidar com suas limitações de forma mais eficaz. No contexto escolar, essa interação é ainda mais importante, pois o ambiente educativo oferece diversas situações de aprendizagem colaborativa e socialização, que favorecem o desenvolvimento integral da criança. A presença de uma rede de apoio, constituída por colegas, professores e especialistas, permite que ela experimente inclusão e aceitação, fatores essenciais para seu bem-estar e sucesso acadêmico (MACEDO *et al.*, 2015).

A relação com outras pessoas não apenas facilita o desenvolvimento acadêmico, mas também contribui para a formação da autoestima e autoconfiança da criança. Quando ela é incentivada e acolhida no ambiente escolar, as barreiras que possam existir em decorrência de sua deficiência tornam-se menos impactantes, e ela passa a se sentir parte integrante do grupo, promovendo assim uma inclusão verdadeira e significativa.

Diante do exposto, o presente estudo busca explorar caminhos para responder a questões fundamentais sobre a inclusão de alunos com autismo. Como é possível incluir esses alunos de maneira eficaz? Quais estratégias metodológicas são mais adequadas para seu desenvolvimento? Qual o papel das Salas de Recursos Multifuncionais no processo de inclusão escolar desses alunos? Além disso, qual a relevância do professor nesse contexto? E, mais especificamente, qual a importância da formação docente no trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais? Essas são as questões que orientam esta pesquisa. Deste modo, o objetivo desta pesquisa é

demonstrar a importância das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) no processo de inclusão e desenvolvimento de crianças autistas.

O estudo sobre crianças com deficiência sempre foi de grande interesse, pois essas crianças continuam a ser excluídas pelo sistema educacional, que ainda oferece poucos recursos para apoiar seu desenvolvimento intelectual. Nesse contexto, surgem os Atendimentos Educacionais Especializados (AEE), que visam promover uma mudança de atitude frente a essa questão social ainda tão atual. As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços equipados para atender às necessidades dessas crianças. Elas não se tratam de salas de reforço, mas de um suporte educacional que proporciona aos alunos o acesso ao conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades.

Tendo em vista a importância dessas salas, especialmente no que diz respeito à inclusão de crianças com deficiência, esta pesquisa foi elaborada. Em uma sala regular, muitas vezes a criança com deficiência acaba ficando ociosa, sob a responsabilidade exclusiva do professor regente, que, na maioria dos casos, não possui conhecimento especializado sobre as dificuldades enfrentadas pelo aluno. Além disso, devido ao grande número de alunos, o professor tem pouco tempo e recursos para ajudar efetivamente no desenvolvimento dessas crianças. Assim, o Atendimento Educacional Especializado, oferecido pelas Salas de Recursos Multifuncionais, representa um avanço significativo para essas crianças e suas famílias, que precisam entender como esse suporte funciona para melhor apoiar o desenvolvimento de seus filhos. Dessa forma, esta pesquisa se justifica ao buscar evidências que mostrem a importância das Salas de Recursos Multifuncionais Salas de Recursos Multifuncionais no processo de inclusão de alunos com deficiência.

SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRMs)

A educação inclusiva visa garantir o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, devem ser incluídos no ensino regular, com adaptações e apoios necessários para que seu aprendizado ocorra de forma efetiva.

Dentro desse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço educacional oferecido em horários alternados ao ensino regular, com foco em atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, incluindo os alunos com autismo. O professor do AEE trabalha em colaboração com o professor da sala regular para adaptar o currículo, criar materiais diferenciados e propor atividades que favoreçam o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Para alunos com autismo, o AEE pode incluir o uso de tecnologias assistivas, a criação de

rotinas visuais, o desenvolvimento de habilidades sociais e a mediação de interações com outros alunos (GLAT; PLETSCH, 2011).

No Brasil, o caminho para a inclusão dos educandos com deficiências assegurou-se a partir da metade dos anos 80, com o sistema de redemocratização, visto já existente desde a década de 1970 com o estabelecimento das classes especiais nas escolas públicas. Para Carvalho (1997 *apud* BRASIL, 1999, p. 29):

[...] precisamos entender que democratização a educação significa propiciar a todos o acesso e a permanência na escola. Dessa forma, nosso sistema educacional precisa não só como lidar com desigualdades sociais como também com as diferenças. Precisamos saber, então associar o acesso à permanência com a qualidade e equidade.

No Brasil, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) foi criada durante esse mesmo período para auxiliar indivíduos com deficiências específicas que frequentam o ensino regular. Ao longo da história da formação da SRM, ela forneceu uma representação alternativa no combate à segregação enfrentada por aqueles com deficiência diariamente. Na esfera federal, várias leis e diretrizes institucionais transmitiram e consolidaram o direito social dos indivíduos com deficiência de serem incluídos nas redes educacionais regulares, conforme declarado na Constituição Federal de 1988:

Art. 205 – A educação, direito de todos é dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I-A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola: [...].

Art. 208- O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acendido na idade própria.
II – Atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial - PNEE (BRASIL, 1994), destaca em suas diretrizes a contribuição ao sistema regular de ensino no tocante à inclusão de portadores de deficiências, adotando o financiamento de projetos institucionais que invistam em atos de inclusão. Estas políticas públicas estão reiteradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (Lei nº 9.394/96), em seu capítulo V, e nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001b). Outras referências relevantes são: a Política Nacional para Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência (1999) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001a).

O Ministério da Educação, com a finalidade de contribuir com as redes públicas de ensino na elaboração e na oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE e favorecer a consolidação do procedimento de inclusão educacional nos níveis comuns de ensino, estabeleceu um programa de implementação de sala de recursos multifuncionais, por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, onde cita em seu art. 1:

Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Uma das mudanças trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o Atendimento Educacional Especializado- AEE, é um serviço da Educação Especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Segundo Alves (2006, p.13),

as Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

A atribuição do AEE é de ofertar condutas educacionais peculiares de acordo com cada perfil de deficiência, ou seja, os procedimentos são definidos de acordo com cada educando, numa concepção de acrescentar e/ou auxiliar suas necessidades educacionais, objetivando sua emancipação na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Consequentemente, é segmento integrante do projeto político- pedagógico da escola. Sendo assim, de acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica (apud ALVES, 2006, p.14),

o Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos constitui serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, e complementa, no caso dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência. Esse serviço se realiza em espaço dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas mais próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

A Sala de Recursos Multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular.

No Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 em seu art. 2º nos aponta que:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Ao definir a função do AEE o documento da PNEE-EI estabelece como sendo a de: [...] Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Educadores que trabalham em salas de aula de AEE devem ter treinamento específico para essa prática que atenda aos objetivos da educação inclusiva. Para atingir isso, é necessário que os

educadores busquem cursos de treinamento contínuo ou programas especializados designados especificamente para instrução de AEE para que possam atualizar e expandir seus conhecimentos sobre assuntos relevantes para melhor atender seus alunos. Portanto, sob o Capítulo V (Educação Especial), art. 59, inciso III, da Lei nº 9.394/96 enfatiza a importância de ter “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Inúmeras propostas por meio de pareceres, resoluções e outros documentos oficiais de ensino foram feitas para dar um novo formato às práticas de formação (CASTRO, 2005). Conforme ressaltado por Poker *et al.* (2013, p.11-12),

O principal desafio para os professores especialistas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que assumem a regência de uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), [...], é atender alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que são encaminhados a esse espaço. Nesses ambientes devem ser oferecidas todas as condições de pleno desenvolvimento para que consigam ter acesso ao currículo da sala de aula regular em que estão matriculados.

Para tanto, o Atendimento Educacional Especializado que ocorre na Sala de Recursos Multifuncional deve estar fundamentado nas habilidades e competências do aluno, considerando sua condição específica para realizar determinadas tarefas. Nesse sentido, a avaliação torna-se imprescindível para o professor iniciar o trabalho pedagógico especializado, pois é importante conhecer o aluno e as suas condições de inserção e participação na escola, na família e na sala de aula regular. Assim, o professor poderá providenciar os ajustes e as adequações nos diferentes âmbitos que interferem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem do aluno, público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, garantindo-lhe uma educação de qualidade.

Percebe-se que é essencial a formação de professores, para efetivação e uma evolução nítida dos educandos nas salas de AEE. Atualmente o grande desafio para os cursos de formação de professores é o de conceber conhecimentos que possam incentivar novas atitudes que permitam a percepção de situações complexas de ensino, para que os educadores possam desempenhar de maneira motivadora e satisfatória sua conduta de educar e aprender para a diversidade, pois cada indivíduo tem suas possibilidades e limites, sua realidade, que precisa ser respeitada para que dentro de suas convicções possam sentir-se acolhidos e incluídos, tanto pela a sociedade, quanto pela a escola. A escola regular e especial não precisa ter receios em relação a avançar nesta luta tão importante que a inclusão está vivenciando de uma maneira ímpar e muito especial (SILVA, 2018).

A seguir, examinaremos de forma mais específica como o professor de AEE, junto com os demais atores envolvidos no processo educativo, deve atuar na promoção da aprendizagem do aluno com autismo. O professor de AEE desempenha um papel crucial ao adaptar estratégias pedagógicas e recursos que atendam às necessidades individuais do aluno, enquanto colabora com o professor da sala comum para garantir a continuidade do processo de inclusão. Além disso, a participação da família e de outros profissionais da escola, como psicólogos e terapeutas, é essencial para criar um ambiente de apoio e desenvolvimento. Juntos, esses atores devem trabalhar em parceria para desenvolver estratégias eficazes, monitorar o progresso do aluno e ajustar práticas quando necessário, sempre com o foco em maximizar o potencial de aprendizagem e inclusão do aluno em todos os aspectos da vida escolar.

PARCERIA ENTRE A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E SALA COMUM

No caso dos alunos com autismo, a compreensão do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre o seu papel é crucial para a promoção da aprendizagem desses estudantes. O professor de AEE deve ser capaz de entender as características específicas do Transtorno do Espectro Autista (TEA), como as dificuldades de socialização, comunicação e os comportamentos repetitivos, para adaptar as práticas pedagógicas de forma eficaz (SILVA, 2018).

Esse profissional desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente educacional inclusivo, ao proporcionar estratégias individualizadas que respeitem o ritmo e as necessidades de cada aluno. Ao criar atividades adaptadas, mediar interações sociais e utilizar recursos específicos, o professor de AEE não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos alunos com autismo. Além disso, sua atuação colaborativa com o professor da sala regular é essencial para garantir a continuidade e a integração do processo de aprendizagem, promovendo uma inclusão mais efetiva e significativa no ambiente escolar (LEMOS *et al.*, 2016).

De acordo com Gomes; Poulin e Figueiredo (2010, p. 16), “o trabalho do professor de AEE é realizar uma ação específica para ajudar o aluno com deficiência a agir de modo estruturado no ambiente escolar e fora dele, considerando as especificidades cognitivas desse aluno”.

A atuação desse professor está centrada em três funções principais: gestão de processos de aprendizagem, avaliação e acompanhamento. O professor de AEE no aspecto gestão de processos de aprendizagem deverá organizar situações de aprendizagem bem como na parceria com o professor da sala comum. Esse diálogo tem por objetivo potencializar o desenvolvimento do aluno e eliminar as barreiras que dificultam sua aprendizagem.

O trabalho de articulação do professor de AEE com o da sala de aula comum implica em uma interlocução direta, envolvendo troca de material e adaptação de recursos com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência [...] (GOMES, POULIN, FIGUEIREDO, 2010, p. 19).

Outra ação importante do professor de AEE é a seleção e produção de materiais utilizando recursos de baixa e alta tecnologia. Ainda dentro da função de gestão de aprendizagem e dessa proposta de parceria o profissional da Sala de Recursos Multifuncionais poderá:

[...] obter informações sobre o funcionamento do aluno na sala da aula, bem como conhecer as práticas desse professor (o professor de ensino comum), identificando se essas favorecem ou dificultam o processo de aprendizagem e de interação do aluno naquele espaço (GOMES, POULIN, FIGUEIREDO, 2010, p. 18).

Essas informações introduzem o aspecto da avaliação na atuação do professor de AEE, cuja principal finalidade é traçar o perfil individual do aluno por meio do estudo de caso, permitindo a elaboração de um plano de atendimento personalizado. A avaliação detalhada é essencial para identificar as necessidades específicas do aluno, suas habilidades e os desafios que enfrenta, especialmente no caso de crianças com autismo ou outras deficiências.

Para que o estudo de caso seja efetivo, é fundamental que o professor de AEE trabalhe em parceria com o professor da sala comum, outros profissionais da escola (como psicólogos e terapeutas) e a família do aluno. Essa colaboração é indispensável para garantir uma visão completa do aluno, contemplando não apenas seu desempenho acadêmico, mas também suas interações sociais e comportamentais em diferentes contextos.

A avaliação deve ocorrer em três ambientes-chave: na Sala de Recursos Multifuncionais, onde o aluno recebe atendimento especializado; na sala de aula regular, onde ele interage com outros colegas e participa das atividades pedagógicas; e no ambiente familiar, que oferece uma perspectiva crucial sobre seu comportamento e desenvolvimento fora do contexto escolar. Ao integrar essas diferentes dimensões, o professor de AEE pode elaborar um plano de atendimento que realmente favoreça o desenvolvimento integral do aluno, promovendo sua inclusão efetiva no ambiente escolar e social. De acordo com Gomes, Poulin e Figueiredo (2010, p. 20),

No ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais o aluno deve ser avaliado quanto aos aspectos motores, desenvolvimento da linguagem oral e escrita, raciocínio lógico matemático, funcionamento cognitivo, afetividade (comportamento e interação) e a relação que ele estabelece com o saber.

No ambiente da sala de aula, o professor de AEE avalia como o aluno se relaciona com o conhecimento, observando suas respostas às solicitações do professor da sala regular. A avaliação inclui identificar se o aluno apresenta atitudes de dependência ou autonomia, se seu desempenho é melhor em atividades individuais ou em grupo, e como ele interage com seus colegas. Além disso, o professor de AEE também analisa a necessidade de recursos, materiais ou equipamentos de apoio que possam facilitar a acessibilidade ao conhecimento. Outro aspecto importante da avaliação é observar a gestão da sala pelo professor, verificando como essa organização pode impactar o aprendizado e a inclusão do aluno. “Essa avaliação deve ser feita preferencialmente através da observação direta. Entretanto, quando isso não for possível, deve ser respaldar nas informações do professor de sala de aula” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 32).

Ao finalizar o processo de obtenção de informações para elaboração do estudo de caso damos início ao Acompanhamento. Nesta fase o professor de AEE elabora o seu plano de atendimento que “consiste em propor atividades que permitam eliminar barreiras na aprendizagem e otimizar a aprendizagem dos alunos e sua inclusão no ensino regular” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p.34).

As atividades realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais têm como objetivo complementar o trabalho desenvolvido na sala de aula comum, oferecendo um suporte especializado que atenda às

necessidades específicas do aluno. Essas atividades são planejadas de forma a reforçar e ampliar os conteúdos e habilidades trabalhados na sala regular, proporcionando um ambiente adaptado para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais (FURLAN, 2014).

O plano de atendimento prevê também uma articulação constante com o professor da sala de aula regular, outros profissionais da escola (como psicólogos e terapeutas) e a família do aluno. Essa colaboração é fundamental para desenvolver estratégias integradas que maximizem o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, promovendo sua inclusão e participação ativa em todos os espaços que frequenta. O objetivo é garantir que o aluno consiga interagir de forma mais eficaz e autônoma, tanto no ambiente escolar quanto em sua convivência social e familiar. Segundo Drago (2012, p. 178), deve existir uma atenção especial com relação às especificidades de cada aluno, e especialmente ao aluno autista, pois,

as síndromes, assim como cada pessoa particularmente, possuem características muito específicas que precisam ser observada pelas escolas para que seja realizado um trabalho que leve em consideração o sujeito como um ser que, independentemente de qualquer características, pode aprender, pode se desenvolver, pode produzir, pode infinitas coisas, como diria Vygotsky, já que as capacidades dos seres humanos são infindáveis, e não podemos definir, a priori, o que cada um dará ou não conta de fazer.

Entende-se, então, que tanto os docentes da classe regular quanto os profissionais da sala de recursos que praticam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), devem conhecer as síndromes e suas especificidades, para que possam planejar as atividades, a fim de atender as reais necessidades educativas especiais no processo de ensino-aprendizagem.

Draco (2012, p. 182-188) aponta algumas estratégias para atender os alunos com necessidades especiais, tais como:

- Que o aluno seja estimulado em todas as suas fases/etapas escolares, não se prendendo à estimulação precoce desenvolvida pelo atendimento médico/hospitalar, mas que seja uma estimulação ininterrupta, pelo fato de que, em algumas síndromes, pode ocorrer a regressão daquilo que já foi alcançado, como na síndrome de Rett ou West, por exemplo.

- Que haja uma contextualização do conteúdo à idade e ao nível de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças/alunos, buscando não a minimização dos conteúdos e do currículo, mas a observância das ferramentas já adquiridos e amadurecidos por esses sujeitos.

- Que sejam pensados momentos de planejamento coletivo da ação pedagógica, onde todos os envolvidos no processo educacional (professores, pais, merendeiras, pedagogos, diretores e outros) pensariam em ações para otimizar o trabalho e garantir a permanência com sucesso desse aluno, ao mesmo tempo em que trocariam experiências e informações sobre os processos aquisitivos desses sujeitos.

- A promoção de atividades imaginativas com o uso de histórias infantis e de faz de conta dentro e fora da sala de aula, já que essas atividades estimulam a criatividade, o pensamento abstrato, a percepção espaço-temporal, a orientação, a mobilidade, a lateralidade, o reconhecimento de

diferentes épocas e linguagens, diferentes emoções, dentre outras características tipicamente humanas.

- A utilização de materiais concretos para a formação de conceitos, competências e habilidades das/nas diversas áreas do conhecimento, como ábacos, mapas, tampas de garrafas, jogo de memória, dados, células, globos e tantos outros materiais que facilitariam o conhecimento de Matemática, Geografia, Física, Química, Português, Artes, História e demais componentes curriculares, deixando as disciplinas, muitas vezes tão frias, mais atraentes, além de estimular a curiosidade e a busca de outras perguntas/ respostas por parte dos alunos.

- O emprego de recursos audiovisuais e da musicalização para facilitar a compreensão e a aprendizagem significativa, além de estimular o desenvolvimento da audição e da discriminação de diferentes sons do cotidiano, o que é essencial para determinados tipos de síndromes que apresentam deficiências intelectuais, como a síndrome de Willians, onde o trabalho com a música é algo que não pode ser deixado de lado, dada a predileção desses sujeitos por este tipo de linguagem. Além disso, esses recursos podem deixar a aula mais dinâmica, criativa e estimulante.

- A valorização do contato físico, demonstração de afeto e carinho, valorização das relações interpessoais, com o objetivo de aprimorar o reconhecimento do outro como sujeito pertencente ao grupo e de suas diferenças como algo meramente humano. Para sujeitos com determinadas síndromes ou mesmo determinadas deficiências, isso é extremamente importante, uma vez que suas características físicas podem chamar muita atenção como é o caso da síndrome Kabuki, de Rett, de Noonan e mesmo a de Klinefelter. Nesse sentido, os professores e a escola precisam estar atentos a essas manifestações para que casos de Bullying, por exemplo, não afastem esses sujeitos do convívio social e não os façam se sentirem piores do que os outros colegas da sala. O professor, ao evitar e repreender comentários negativos sobre os alunos, exercer ímpar na condução do trabalho pedagógico que reconhece e valoriza as peculiaridades dos sujeitos, servindo de exemplo para os alunos em processo de formação de suas funções psicológicas superiores.

- A reorganização/ressignificação do espaço e do tempo das aulas/atividades, já que muitos estudos têm mostrado que as pessoas com determinados tipos de deficiências ou determinados transtornos globais do desenvolvimento demandam um tempo maior para realizar determinadas tarefas, assim como precisam de uma infraestrutura, às vezes, diferenciadas para que possam exercer sua cidadania.

- Utilização de outras/novas tecnologias de informação, já que independentemente de qualquer deficiência, muitos desses sujeitos têm acesso às redes sociais disponíveis na Internet, possuem computadores, aparelhos digitais, televisores, dentre uma infinidade de aparelhos que trazem uma série de benefícios e que, muitas vezes, a escola desconsidera ou mesmo deixa de utilizar em sala de aula, ainda ancorando suas ações no quadro, no giz e no livro didático.

- Utilização de histórias, músicas/cantigas, jogos, materiais coloridos e diversificados, texturas, dramatização, fotografias como facilitadores do trabalho com a linguagem oral e escrita. Nesse sentido, entendemos que, para o trabalho pedagógico que tem como foco central.

Conforme mostrado, Drago (2012) apresenta uma variedade de estratégias que o professor pode utilizar ao trabalhar com alunos autistas, destacando que é essencial, antes de tudo, que o docente compreenda as particularidades de cada aluno. O conhecimento das diferenças individuais é fundamental para que o professor possa planejar e adaptar metodologias que atendam às necessidades específicas de cada estudante com autismo.

Esse entendimento permite que o professor crie abordagens personalizadas, respeitando o ritmo, as formas de comunicação e as dificuldades de socialização do aluno, garantindo assim um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e eficaz. Dessa forma, o planejamento pedagógico se torna mais assertivo, promovendo não só o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento social e emocional do aluno autista (FURLAN, 2014).

É importante lembrar que o acompanhamento do aluno requer uma avaliação periódica dos resultados obtidos, com o objetivo de verificar se os objetivos estabelecidos no plano de atendimento estão sendo alcançados. Além disso, essa avaliação permite identificar quais aspectos do plano precisam ser ajustados ou modificados para melhor atender às necessidades do aluno.

A solução para o caso do aluno com autismo envolve todas essas avaliações e, principalmente, a parceria entre a Sala de Recursos Multifuncionais e a sala de aula comum. Embora essas duas esferas tenham atuações distintas, elas devem atuar de forma integrada para promover o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Essa colaboração é essencial para eliminar as barreiras que impedem o aluno de acessar o conhecimento, garantindo uma inclusão eficaz e uma experiência educacional mais enriquecedora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) se apresentam como espaços fundamentais para a inclusão de alunos com TEA, uma vez que permitem o desenvolvimento de atividades personalizadas que atendem às suas necessidades específicas. Para alunos com autismo, a presença de uma rotina estruturada e o uso de materiais adaptados, como recursos visuais e tecnológicos, são essenciais para o sucesso acadêmico e social.

Um dos aspectos mais importantes do sucesso das SRMs é a colaboração entre os professores do AEE e os professores do ensino regular. A construção de um Plano Educacional Individualizado (PEI) para cada aluno com autismo é essencial, garantindo que todas as adaptações necessárias sejam feitas. Além disso, a formação continuada dos professores é crucial para que estes se sintam preparados para atender às demandas do ensino inclusivo.

Apesar da sua importância, as SRMs enfrentam diversos desafios, como a falta de recursos materiais e humanos, além da necessidade de maior investimento em formação de professores especializados. Outro desafio significativo é a resistência de algumas escolas e professores em

implementar práticas inclusivas, o que pode impactar negativamente o processo de inclusão de crianças com autismo.

Conclui-se, portanto, que as práticas pedagógicas realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais oferecem os meios necessários para trabalhar com alunos com autismo, garantindo que a inclusão educativa ocorra de forma efetiva e como um direito assegurado pela legislação que rege a educação inclusiva. Essas salas proporcionam um ambiente adaptado e especializado, no qual são aplicadas metodologias e recursos pedagógicos adequados às necessidades individuais de cada aluno, respeitando suas particularidades.

É fundamental que a inclusão não se limite apenas à inserção física desses alunos nas salas de aula comuns, mas que também ofereça o suporte pedagógico essencial para o desenvolvimento de suas capacidades psicológicas, cognitivas e sociais. As Salas de Recursos Multifuncionais, ao atuar de maneira complementar à sala de aula regular, permitem que os alunos com autismo tenham acesso a ferramentas e estratégias que os ajudem a superar barreiras de aprendizado e interação social, promovendo seu desenvolvimento integral. Dessa forma, a inclusão vai além de uma prática simbólica e se torna uma ação concreta que valoriza a potencialidade e a singularidade de cada aluno com autismo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília-DF: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro I. Brasília-DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 31 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro: Educação Especial: tendências atuais**. Brasília-DF: SSE, Ministério da Educação, 1999. (Série de Estudo/Educação à distância).

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília-DF, 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF, 2001a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". DOU nº 80, 26/4/2007, seção 1, p. 4.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, v.4, n1, janeiro/junho de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília-DF, 2011.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 13, p.469-486, out./dez. 2005.

DRAGO, Rogério. **Síndromes**: conhecer, planejar e incluir. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FURLAN, Ana Maria da Silva. **Métodos e técnicas de ensino utilizados na Sala de Recursos Multifuncionais - Atendimento Educacional Especializado**. 2014. 44f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2014.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. Brasília-DF, 2010.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **Inclusão escolar, mediação, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva sócio - cultural**. Vitória: GM, 2008.

KULLOK, Maisa Brandão Gomes. **Relação professor - aluno**: Contribuições à prática pedagógica. Maceió: EDUFAL, 2002.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias *et al.* Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal**: Revista de Psicologia, [S.l.], v. 28, n. 3, p. 351-361, set./2016.

MACEDO, Patrícia Cardoso *et al.* Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, M.D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1ª Reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

POKER, Rosimar Bortolini *et al.* **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

SILVA, Anny Jessyca Garcia. **O espaço do desenvolvimento da criança autista**: um estudo de caso exploratório a partir de procedimentos de avaliação pós-ocupação. 2018. 173f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura: Dinâmica do Espaço Habitado) – Faculdade de Arquitetura, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Alagoas. Maceió-AL, 2018.

EDUCAÇÃO BÁSICA: A IMPORTÂNCIA DO JOGO PARA O DESENVOLVIMENTO FÍSICO E COGNITIVO



BASIC EDUCATION: THE IMPORTANCE OF PLAY FOR PHYSICAL AND COGNITIVE DEVELOPMENT

ROBERTA LÚCIA FERREIRA BARROS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (2010); Especialista em Educação Infantil pela faculdade Palas Atena de Chopinzinho (2011); Professor de Educação Infantil.

RESUMO

Este estudo bibliográfico pretende evidenciar o papel do jogo como meio de potencializar habilidades que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem, reconhecendo-o como um instrumento pedagógico importante no desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo do aluno da Educação Básica. Nesta perspectiva, abordamos os conceitos do jogo e sua relevância para o desenvolvimento do aluno na Educação Básica perpassando por todas as modalidades que as compõem. O referencial teórico desta pesquisa está fundamentado nas obras que trazem a relação da importância dos jogos no desenvolvimento do aluno mediante os conceitos de alguns autores como Lima (2008), Friedmann (2012), Sátiro (2012) e embasamento teórico documento da BNCC. Tal estudo permitiu ressaltar os principais aspectos desta fase da vida e a importância de uma Educação significativa para a criança incluindo a importância do brincar na vida de todo ser humano, bem como nos vários ambientes da instituição escolar, fator que, certamente, fará com que os educadores se motivem para a realização de novas propostas sobre o tema abordado.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano; Jogo e Brincadeiras; Ludicidade.

ABSTRACT

This bibliographical study aims to highlight the role of play as a means of enhancing skills that favour the development of learning, recognizing it as an important pedagogical tool in the affective, motor

and cognitive development of primary school students. From this perspective, we address the concepts of play and its relevance to the development of the student in Basic Education, going through all the modalities that make it up. The theoretical framework of this research is based on works that relate the importance of games in student development through the concepts of some authors such as Lima (2008), Friedmann (2012), Sátiro (2012) and the theoretical basis of the BNCC document. This study highlighted the main aspects of this stage of life and the importance of a meaningful education for the child, including the importance of play in the life of every human being, as well as in the various environments of the school institution, a factor that will certainly motivate educators to make new proposals on the subject.

Keywords: Human development; Play and games; Playfulness.

INTRODUÇÃO

O jogar e o brincar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

Este estudo bibliográfico pretende evidenciar o papel do jogo e do lúdico como meio de potencializar habilidades que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem, reconhecendo-o como um instrumento pedagógico importante no desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo da criança. Também, atribuir valores sobre o brincar e jogar, pois, desta forma, constrói sua aprendizagem, se torna efetivamente um momento autêntico para a fase em que está vivendo. Assim, compreende que o ser humano gosta de brincar, mas a criança em sua essência usa a brincadeira para construir bases que a ajudarão compreender o mundo em que vive.

Desta forma, ao agregar conhecimentos que nos fizeram buscar sobre o tema escolhido, a seguinte problematização: de que forma o jogo e as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento humano?

Assim, apontam-se sobre a necessidade da questão onde a educação traz para o aluno a dignidade e o respeito, sobre a importância do afeto para sua formação participativa dentro do contexto escolar fundindo então o desenvolvimento pelo conhecimento sobre o meio em que vive e sua sociedade.

Quando oportunizamos para a criança o jogo ou atividades que envolvam o lúdico, não podemos deixar de compreender sua real importância, pois, este propicia da melhor forma o seu desenvolvimento e visão para que as relações que ocorrem em seu meio sejam resultadas edificantes para sua compreensão sobre as vivências em sociedade.

Portanto, é primordial a utilização das brincadeiras e dos jogos no processo de ensinar e aprender de forma que o uso de atividades lúdicas objetive além do dinamismo sobre o conteúdo, a diversidade sobre o enriquecimento e o prazer que proporciona ao aluno o brincar e o aprender.

O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc. (CAMPOS, 2004).

O brincar oportuniza aos alunos sejam eles qual idade tiverem, descobertas que lhes possibilitam o aprendizado. Quando o professor da Educação Básica tem os conhecimentos e utiliza atividades lúdicas como fonte de desenvolvimento dos conhecimentos, seu aluno, irá ampliar as informações referentes a situações que são inerentes ao próprio desenvolvimento humano.

O uso de jogos, brinquedos e brincadeiras faz parte do mundo da criança e de vários espaços que compõem a escola. Estes deverão estar presentes em sua rotina diária, assim, se oportuniza para a criança situações que envolvam o lúdico, tornando-o essencial sua utilização no processo pedagógico, em conjunto com atividades da rotina escolar do aluno.

A educação lúdica, ou uma aula em que se é usado recursos lúdicos como jogos, brinquedos e brincadeiras é além do dinamismo sobre o conteúdo, a diversidade sobre o enriquecimento e o prazer que proporciona ao aluno o brincar e o aprender.

É muito importante que o professor busque em sua formação os conhecimentos referentes a suportes lúdicos, pois, desta forma encontrará o melhor caminho para orientar seus alunos e lhes proporcionar momentos prazerosos em seu desenvolvimento.

AS RELAÇÕES QUE O JOGO OPORTUNIZA NO CONTEXTO ESCOLAR EM SEUS ASPECTOS AFEIVO, COGNITIVOS E MOTOR

Com a concretização da Lei BNCC – Base Nacional Comum Curricular – tivemos um novo olhar sobre como os conteúdos podem ser desenvolvidos em sala de aula e em demais espaços que se constituem nas escolas. A BNCC propõe uma forma de trabalho onde ocorre a divisão de conteúdos por meio de unidades temáticas sendo um conjunto de conteúdos que reúne temas em uma mesma unidade (BRASIL, 2018). Portanto, o documento expõe:

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades [...]. As habilidades expressam as aprendizagens essenciais

que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (BRASIL, 2018, p. 21).

Quando se refere ao jogo e o relaciona ao ambiente escolar, os profissionais que ali exerce sua função buscam tanto na qualidade de proposta pedagógica como na própria formação do aluno nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Ao iniciar uma situação em que o jogo é oportunizado, caracteriza-se como uma maneira de proporcionar ao aluno estímulos para o seu desenvolvimento. Assim por meio de atividades em que o jogo e o seu significado envolvem a exploração de suas habilidades podendo ser estabelecidas e percebidas através de suas vivências e relações em que o meio enriquece não somente o desenvolvimento motor, mas as trocas e aspectos do contexto social e afetivo que diretamente estão ligados aquele momento.

O jogo cria uma situação de regras que proporcionam uma zona de desenvolvimento proximal no aluno. Assim “comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado.” (OLIVEIRA, 1999, p.67).

Portanto, o jogo em suas várias faces ou tipos pode e deve ser considerado como um meio que favorece o desenvolvimento humano como um todo, além de inserir os conceitos constituídos na escola, considera-se um recurso privilegiado para formação cidadão do aluno.

Sempre que o professor se propuser a trabalhar todo e qualquer conteúdo, mas relacionado a este foco, sobre o jogo e suas dimensões, há a necessidade do planejamento, o traçar de metas e a definições de objetivos para que seja garantido o alcance dos resultados. Assim, quando se insere o aspecto afetivo ao jogo, considerar seu entorno e o processo significativo sobre a busca de situações e atividades que oportunize o sucesso e objetivos da escola.

O brincar pode oportunizar à criança descobertas que lhe possibilita o aprendizado. Quando o professor de educação infantil tem os conhecimentos e utiliza atividades lúdicas como fonte de desenvolvimento dos conhecimentos do seu aluno, este poderá ampliar as informações referentes a situações que são inerentes à própria criança. Em seu livro “Jogo e educação”, Brougère (1998) aborda algumas teorias de Froebel afirmando:

Froebel defende a ideia de que o professor deve explorar a capacidade criadora da criança, permitindo que ela tenha ações espontâneas e prazerosas. A partir de objetos de seu cotidiano, a criança tem capacidade para criar significações e representar seu imaginário por si mesmo. Por isso, o brincar é representar, é prazer, autodeterminação, seriedade, expressão de necessidades e tendências internas. “A criança não é uma argila, moldável, é uma força mágica dotada de movimento, de resistência, de certa autonomia” (BROUGÈRE, 1998, p.63).

Vários fatores inserem sobre a ação entre o aprender e o uso de jogos para a associação do desenvolvimento cognitivo, assim, encontramos em Vygotsky teorias que nos levam ao entendimento de funcionamento da aprendizagem humana.

Relacionando a zona de desenvolvimento proximal ao jogo, em seus estudos, Vygotsky, aponta como a criança procede a atividades que envolvem o jogo das atividades de vida real, assim,

aprende também a compreender seus objetos e significados entre a linguagem e o pensamento. Oliveira (1999, p. 78) completa:

Na concepção que Vygotsky tem do ser humano, portanto, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades humanas. O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie está, pois, baseado no aprendizado que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

Torna-se primordial compreender o aspecto cognitivo do uso de jogos no ambiente escolar e sua relevância a construção e desenvolvimento da aprendizagem, pois compreende que o jogo abrange e atua sobre a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, representa conceitos já aprendidos e os que estão em potencialidade de aprendizagem. Conclui-se assim, que o jogo atua e efetiva os paradigmas nos processos de ensino e aprendizagem, articulando cada fase ou elo construtivos ao seu início e reinício sobre o ato de aprender. Na visão de Santos (2014, p.12), quando há momentos diversos que o professor envolve ações lúdicas para promover o desenvolvimento, concordamos que a ludicidade é:

(...) uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.

A correlação do jogo no desenvolvimento motor com o aprendizado escolar, gostaríamos de definir ou conceituar o jogo nas palavras de Lima (2008, p. 35), sendo uma das atividades básicas, que deve ser utilizada pelo professor como conteúdo e meio para a estruturação de aprendizagens e para o desenvolvimento global infantil.

Assim sendo, podemos afirmar que o jogo é uma atividade muito enriquecedora para a criança, pois ao praticar, cria-se a possibilidade de:

[...] o jogo do ponto de vista educacional deve responder aos interesses da criança e proporcionar a oportunidade de a criança transformar o jogo, permitindo, assim, a participação e ainda possibilitar avaliação do conteúdo e atuação das crianças durante a atividade. (MARANHÃO apud HAETINGER, 2004, p. 9).

Entretanto, para que isso ocorra efetivamente é preciso trabalhar esquema corporal, percepção do espaço e tempo relacionando ao desenvolvimento motor.

Diante disso podemos afirmar que a jogo deve estar presente em todos os níveis de escolaridade, principalmente desde o período pré-escolar e de alfabetização que contribuem de forma diferenciada no desenvolvimento da criança em todos seus aspectos.

A prática da motricidade na educação básica proporciona à criança a possibilidade de experimentar seu corpo, desenvolvendo-se de maneira equilibrada objetivando, oferecer a cada aluno a oportunidade de mover, desenvolver sua habilidade corporal e expressiva a partir de uma conscientização do seu próprio corpo. O jogo com esse objetivo deve criar situações para que este desenvolvimento ocorra. Nessa linha de pensamento que nós procuramos dar a ênfase em fazer de nossos alunos, seres pensantes e pesquisadores, que aprendam a pensar e interagir através do seu pensamento favorecendo assim, através de atividades lúdicas o gosto pela descoberta do novo, compreendendo e respeitando não somente seu ser, mas também os indivíduos que convive sabendo que a sociedade necessita de pessoas que globalizem seus valores as quais estão embutidos nas regras do bem viver.

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. (KISHIMOTO, 1994, p22).

Considerar o gesto ou a linguagem corporal como forma de expressão do ser humano é um meio para reconhecer a importância da atividade corporal no processo ensino-aprendizagem. Com base nas afirmações realizadas podemos afirmar quanto à importância do jogo no desenvolvimento e aprendizagem escolar, considerando que:

Os jogos e brincadeiras são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento. Permitem o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe, utilizando a relação entre cooperação e competição em um contexto formativo. O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos (Brasil, 2006, p. 28).

O profissional que atua neste campo, cabe propor aos alunos experiências que produzem a adequada estimulação, ampliando as diferentes condutas motoras, com o intuito de favorecer a ação das diversas técnicas educativas e permite assim uma melhor integração escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o professor da Educação Básica tem os conhecimentos e utiliza atividades lúdicas como fonte de desenvolvimento aos conhecimentos do seu aluno, irá ampliar as informações referentes a situações que são inerentes à própria criança.

Sendo assim, este estudo possibilitou a compreensão acerca do que as habilidades lúdicas podem proporcionar as crianças, bem como, através delas estarem diante de situações que o mundo as coloca, sabendo interagir e transformar o seu meio usando instrumentos como a brincadeira para melhor compreensão no meio em que vive.

Dessa forma, sua influência para com o desenvolvimento humano e o ato de brincar podem ser recursos e ferramentas para estimular as crianças a aprenderem mais ou algumas dificuldades em sua aprendizagem. Não esquecendo de avaliar a criança em seu aspecto global, uma vez que todos estão interligados e exercem influências uns para os outros.

De acordo com nossa legislação, a criança tem o direito de brincar, sendo que este direito deve ser assegurado com todos os seus benefícios relacionados às atividades lúdicas dentro dos vários ambientes em que é prática é possível, pois, é através dessas ações que a criança terá oportunidade de crescer de forma saudável e feliz.

Frente a isto, percebe-se claramente a importância sobre o brincar, onde a criança interage de forma a experimentar, analisar, comparar, atribuindo conceitos a partir do criar e recriar novas brincadeiras. Quando a criança brinca, ela entra em contato com o conhecimento, transformando-o sem o medo de ser rotulada ou repreendida. Esse momento de brincar a faz descobrir como um ser integrante no espaço e agir sobre ele.

Diante disso, faz-se necessário um repensar por parte dos professores a postura frente às práticas educacionais dos alunos de todos os processos educacionais. Precisamos de profissionais que se identifiquem com todas as características da criança em si, compreendendo-a com um ser atuante em seu meio, inteligente e capaz de construir seus próprios conhecimentos quando oportunizamo-las a este momento.

Pensar em educar uma criança é pensar em práticas educacionais que visam atitudes em prol do seu aprendizado, deixando-a experimentar, ser criativa e autônoma em seu processo de construção do conhecimento. Portanto, para que isso tenha funcionalidade dentro da educação deve-se ter em todo momento de planejamento o compromisso com a utilização de jogos e brincadeiras como recursos lúdicos fundamentais para o seu movimento de descobertas e reconhecimento de si no espaço mundo. É neste sentido que atribuímos a este trabalho o valor de conhecimento. Que todos a ele tiverem acesso, que continuem suas pesquisas, e sejam utilizadas em sala de aula para a melhoria do atendimento as nossas crianças que necessitam de uma nova proposta frente às estratégias de aprendizagem sobre o aluno e suas necessidades para uma aprendizagem significativa.

É preciso que cada professor se esforce em reconhecer a necessidade da transformação de posturas e valores para que aconteçam as transformações no processo de ensino e as novas formas de aprendizagem. O respeito à criança, sendo um ser único e com potencialidades e capacidades únicas, e com suas limitações e individualidades.

Por outro lado, temos que lutar por nossa melhor capacitação e reconhecer que ainda temos muito a aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília. 12 MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CAMPOS, M. C. R. M. **A importância do jogo no processo de aprendizagem.** Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=39>. Acesso em set. 2024.

MARANHÃO, D. N. M. **O Lúdico no Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: Cândido Mendes, 1999. (Módulo VII da Disciplina de Recreação e Artes do Projeto “A vez do Mestre a distância”)

FRIENDMANN, A. **Buscar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.
_____, T.M **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** (1ª ed). São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, J, M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional.** Ed. Cultura Acadêmica. São Paulo. 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** 4.ed. São Paulo: Scipione, 1999.

SANTOS, V. R. **Jogos na escola: os jogos nas aulas como ferramenta pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. 180p.

_____. L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, 1994.

_____. L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes. 1998.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO: INCLUSÃO E EQUIDADE

INTELLECTUAL DISABILITY IN EDUCATION: INCLUSION AND EQUITY



RODRIGO TEMPORIM DA SILVA

Pós Lato Senso em Metodologia e Didática do Ensino Superior. Faculdade Mozarteum de São Paulo, Brasil. 2014; Pós Lato Senso em Docência Universitária. Faculdade São Luis de França, Aracaju - SP, 2014; Licenciatura pela Universidade Bandeirante de São Paulo, Brasil. 2007; Email: rodrigotemporim@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem o propósito de analisar a relação entre inclusão escolar e a deficiência Intelectual e social bem como compreender os conceitos e valores ligados à esta, que estão inseridos em contextos históricos e culturais distintos e sua inclusão no sistema escolar. Foi considerado que a forma como a deficiência intelectual é traduzida nos dias atuais, no meio escolar e na sociedade, fazendo referência à importância da mediação do professor e pedagogo. De modo especial apontou os desafios e a responsabilidade das escolas quanto à inclusão e a relação com o processo educacional apoiando, como fator fundamental, a permanência do aluno na escola, garantindo seu direito como cidadão. O presente estudo tem como finalidade apresentar a relação entre o aprendizado de crianças com deficiência intelectual leve com crianças sem nenhum tipo de deficiência, além de perceber quais são as maiores dificuldades para a adequada inclusão desses alunos no ensino regular, bem como a falta de capacitação por falta dos professores, falta de parcerias com profissionais especializados, grande número de alunos em sala de aula, falta de prédios e materiais adaptados para os alunos incluídos.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; Aprendizagem; Inclusão escolar.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the relationship between school inclusion and intellectual and social disability, as well as to understand the concepts and values linked to it, which are inserted in different historical and cultural contexts, and its inclusion in the school system. It was considered how intellectual disability is translated today, in the school environment and in society, referring to the importance of the mediation of the teacher and pedagogue. In particular, it pointed out the challenges and responsibility of schools in terms of inclusion and the relationship with the educational process, supporting the student's permanence at school as a fundamental factor, guaranteeing their right as a citizen. The purpose of this study is to present the relationship between the learning of children with mild intellectual disabilities and children without any type of disability, as well as to understand what the greatest difficulties are for the proper inclusion of these students in regular education, as well as the lack of training due to the lack of teachers, the lack of partnerships with specialized professionals, the large number of students in the classroom, the lack of buildings and materials adapted for the students included.

Keywords: Intellectual disability; Learning; School inclusion.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho considera a inclusão como fator preponderante para a eficácia do ensino na rede regular e, tendo como problematização: Como ocorre, efetivamente, a inclusão do aluno portador de Deficiência Intelectual (DI) nos diferentes meios de convívio social da criança e/ou adolescente? O conceito da inclusão visa à abrangência de todos os alunos, não só os portadores de algum tipo de necessidades especiais, mas, também aqueles que são ditos 'normais' e, todos devem estar prontos para incluí-los e educá-los.

Percebe-se que nossa cultura é muito preconceituosa, desde os primórdios de nossa civilização, as pessoas que tinham alguma deficiência já eram excluídas, em cada época os estudiosos avançavam em suas pesquisas cada vez mais equivocadas sobre o assunto, trazendo assim apenas malefícios para os familiares e o deficiente. Ainda sabe-se pouco sobre o assunto, tornando-se necessário um olhar de totalidade e muita pesquisa em cada caso. O que atrapalha muito ainda é a falta de orientação das pessoas, que vêm acompanhando essa criança desde a escola principalmente, quando os alunos inteligentes são bons, e os que têm dificuldades sofrem *Bullying* por serem ruins (BARRETO, 2002).

Os autores Batista e Emuno (2004) acreditam que a grande maioria das crianças que são deficientes mentais sofre atrasos cognitivos, elas vão demorar mais para aprender a falar, andar, e

exercer atividades necessárias no seu cotidiano.

Analisando historicamente a deficiência, temos a idade contemporânea que é marcada pela consolidação do capitalismo, o desenvolvimento industrial, consolidação do regime democrático em meados do século XIX, assim como, pelo desenvolvimento tecnológico e globalização da economia em meados do século XX.

Traz também um grande marco na história dos indivíduos com deficiência, pois percebeu-se, que não mais as epidemias, anomalias genéticas e guerras são as responsáveis pelo número crescente de pessoas com deficiência. Pois uma nova demanda emergia, sobretudo, vítimas das péssimas condições de trabalho e insalubridade.

Entre os avanços importantes, podemos destacar, por exemplo, as ajudas técnicas (cadeiras de rodas, bengalas) e, sobretudo, no sistema de ensino de cegos e surdos que foram aperfeiçoados. Grupos se organizaram na busca pelo reconhecimento dos direitos civis e constitucionais das pessoas com deficiência, conseqüentemente, a luta pela equiparação dos direitos e promoção de ações afirmativas que possibilitem a maior participação desses indivíduos na sociedade.

Com a inclusão, todos têm a ganhar; pessoas com algum tipo de deficiência ganham quando a comunidade, em geral, proporciona meios de interação; e pessoas ditas “normais” ganham por poder conviver com a diversidade, aprendem a respeitar e, também, aprendem um novo sentido de vida.

Um espaço considerado inclusivo deve trabalhar, de forma diversificada, atividades mais dinâmicas, com as quais todos possam colaborar de alguma maneira, que possam desenvolver as áreas motora, afetiva, cognitiva e, ainda, a linguagem. A inclusão é dever de todos, da escola, da comunidade, da família e da sociedade como um todo.

Frente a isso, surgem estudos importantes direcionados aos indivíduos com deficiência, que corroboram para a efetivação do processo inclusivo. Entre eles podemos destacar o estudo de Vigotsky que diferentemente dos outros pesquisadores, direcionou sua pesquisa não na deficiência em si, mas nas habilidades que os indivíduos com deficiência possuíam e que formariam a base para o desenvolvimento integral de suas capacidades.

Este novo posicionamento nos induz a afirmar, ainda, que de forma aparente, como pontua Vigotsky (1997, p. 76): “no lugar da mística foi posta a ciência, no lugar do preconceito, a experiência e o estudo”, ou seja, seu olhar diferenciado focava a condição humana do individuo e não sua deficiência, o que caracteriza-se até hoje como um grande diferencial do processo inclusivo. (LURIA, 2001)

De acordo com o Art. 205 da Constituição Federal (1988): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

E conforme a Declaração de Salamanca (1994):

“As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.” (DECLARAÇÃO DA SALAMANCA, p. 57, 1994)

O reconhecimento dos direitos e deveres da pessoa com deficiência como parte constituinte de nossa sociedade, traz a necessidade de refletir sobre todo o processo de inclusão deste no contexto social, e o direito a Educação, leva-nos a buscar estratégias que assegure não só o acesso dos estudantes com deficiência as escolas, mas, sobretudo, sua permanência e estratégias que os possibilitem equipararem em condições com os demais membros dela.

PROBLEMA

Quais os procedimentos pedagógicos indicados para favorecer a inclusão de alunos com deficiência intelectual?

OBJETIVO

O presente trabalho tem como objetivo descrever a deficiência intelectual, bem como o processo de inclusão educacional e social.

JUSTIFICATIVA

O presente estudo tem como finalidade apresentar a importância da inclusão do aluno portador de Deficiência Intelectual, bem como para o seu crescimento como ser humano e a sua aprendizagem.

MÉTODO

A metodologia é um eixo estruturador de cada ciência. Ela teve base numa pesquisa bibliográfica, baseada em leituras, análise e interpretação de livros, artigos, leis e revistas, que tratam sobre os assuntos de como se dá, efetivamente, a inclusão e a aprendizagem do aluno portador de Deficiência Intelectual.

FUNDAMENTAÇÃO

Desde o início das eras, existe a exclusão de pessoas que nascem portando algum tipo de necessidade especial, uma deficiência. Essas crianças eram discriminadas e até mesmo sacrificadas por serem consideradas um mau sinal, um castigo dos deuses. Com o passar dos anos, essa cultura foi ficando para trás e, cada vez mais, buscava-se um método para incluir essa criança na sociedade em que ela vivia e, a partir de então, frequentar escolas juntamente com as crianças normais. Mas

qual seria o princípio da inclusão? Essa resposta está descrita em (UNESCO, 1994, p. 3) que apresenta da seguinte maneira; “O princípio da inclusão é o reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à escola para todos, um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais”.

A inclusão pressupõe a igualdade, a valorização das diferenças, transformação das culturas, nos permite reconhecer o outro e também nos conhecer melhor compartilhando assim, conhecimento, saberes e experiências com outras pessoas. Segundo Aranha (2000, p. 2):

A ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isso significa garantia de acesso de todos, a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social.

A educação inclusiva na sociedade contemporânea apresenta-se como uma ação que demanda estudos, pesquisas e políticas públicas, pois incluir não diz respeito somente à inserção, nas escolas regulares, de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), a escola inclusiva é aquela que atende a todos os alunos. Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p.5):

O princípio fundamental da escola inclusiva é de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à (sic) todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (BRASIL, 1994, p.5).

A proposta de educação inclusiva surge no cenário educacional como uma nova perspectiva que, além de rever concepções a respeito de ensino, reconsidera a Legislação que a ampara e levanta vários questionamentos acerca do saber e do fazer dos professores, os quais são levados a se questionar a respeito dos saberes necessários para trabalhar com alunos com NEE e de que forma proceder em relação às dificuldades e potencialidades apresentadas nesse contexto.

No caso, considera-se fundamental a formação específica dos professores para trabalhar com a educação inclusiva em diferentes níveis de ensino. Acredita-se na importância de realizar estudos com discussões sobre a formação docente na medida em que contribuem para a construção do conhecimento referente à inclusão e o professor reflita em suas práticas pedagógicas nas escolas do ensino regular.

O conceito da inclusão visa à abrangência de todos os alunos, não só os portadores de algum tipo de necessidades especiais, mas, também aqueles que são ditos ‘normais’ e, todos, devem estar prontos para incluí-los e educá-los. Segundo Sánchez (2005, p. 13), “esta forma de entender a inclusão reivindica a noção de pertencer, uma vez que consideram a escola como uma comunidade acolhedora em que participam todas as crianças”.

Para que a inclusão seja de fato efetivada, a família também tem papel muito importante, pois é dela que vêm os primeiros contatos sociais, ela é a maior responsável pelos valores adquiridos e

também de conhecimento. Unindo família e escola, garante-se que os alunos tenham uma educação de mais qualidade, enquanto uma assegura a proteção, o processo afetivo, social e cognitivo, a outra o processo de ensino-aprendizagem, construindo ainda mais conhecimento. “Atualmente há a necessidade de a família estar em contato direto com a escola e vice-versa, porque a escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares propício para o desenvolvimento dos seus filhos e alunos”. (LAZZARETTI e FREITAS, 2016, p. 4).

Essa parceria é muito importante para que se efetive a inclusão, planejando estratégias para inserir o aluno de maneira que não afete seu psicológico. Silva (2012, p. 153) acrescenta que:

A parceria entre familiares e profissionais é fundamental para o bem-estar do aluno com necessidades educacionais especiais assim como para seu sucesso acadêmico. Sendo assim, não podemos desconsiderar a participação dos familiares no planejamento do programa educacional voltada para esses alunos.

Para contribuir com a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, existem as Salas de Recursos Multifuncionais, que foram implantadas no ano de 2007, no Brasil, ofertando atendimento educacional especializado no turno inverso ao da matrícula na escola regular, com o intuito de desenvolver aquilo que é limitado, como, por exemplo, desenvolvendo sua criatividade, aprimorando a leitura e escrita.

(...) O atendimento educacional especializado não deve ser uma atividade que tenha como objetivo o ensino escolar especial adaptado para desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros. Com relação à Língua Portuguesa e à Matemática, o atendimento educacional especializado pode desenvolver o conhecimento que permite ao aluno a leitura, a escrita e a quantificação, conforme a necessidade e o interesse de cada um, sem o compromisso de sistematizar essas noções, como é o objetivo da escola (MANTOAN, 2011, p. 126).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), “(...) o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

No documento, a educação inclusiva constitui-se um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Ressalta-se a importância das adaptações e a criação de recursos materiais e estratégias de ensino que garantam as condições necessárias de acesso ao currículo para esses alunos, visando à sua autonomia e ao seu desenvolvimento acadêmico, psicológico e social.

A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais. Rodrigues (2008) considera que, na Educação Inclusiva, a preocupação central deve ser a de remover as barreiras escondidas que muitas vezes existem nas escolas, como: as condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo. Tais barreiras impedem a inclusão dos

alunos com NEE.

Para o referido autor, os recursos necessários para a escola se tornar inclusiva são diversos, como: desenvolvimento de programas de formação em serviço que qualifiquem os professores para trabalharem de forma inclusiva e a disponibilização de recursos materiais. Ambos são importantes para responder com qualidade à diversidade discente que existe nas salas de aulas brasileiras.

O mesmo autor, também traz exemplos de recursos materiais e recursos humanos para atender esses alunos que são:

Os meios informáticos que permitem em alguns casos (paralisia cerebral e cegueira) diminuir sensivelmente os problemas que a deficiência coloca à escolarização, e o acréscimo de recursos humanos que é também importante para o desenvolvimento de uma política de educação inclusiva não deve haver a tentação, por parte dos sistemas educativos, de pensar que a educação inclusiva é uma forma de baratear a educação. As escolas, para poderem responder competentemente à diversidade dos alunos, necessitam dispor de recursos que, em última instância, as possam tornar concorrenciais com o nível de atendimento das escolas especiais. (RODRIGUES, 2008, p. 38).

Essas análises fazem considerar que a educação inclusiva deve ser mediada pelo professor, pois ela depende de como os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se relacionam. Depende também do modo como o professor se esforça e busca conhecimentos para trabalhar com seus alunos, colaborando com o processo de aprendizagem desses, especialmente no caso de estudantes com deficiência intelectual.

Assim, o professor deve buscar conhecimentos acerca dos saberes e fazeres docentes no processo de inclusão na escola, também precisa empregar estratégias pedagógicas e recursos didáticos adaptados para cada necessidade específica, entre outros aspectos necessários.

Nessa perspectiva, exploram-se questões inerentes ao tema central deste estudo: a formação do professor para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, destacando apontamentos da literatura atual acerca dos procedimentos pedagógicos considerados necessários para a adequada efetivação desse processo.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), os alunos com necessidades educacionais especiais serão atendidos em salas comuns de ensino e, quando for necessário, receberão serviço 12 de apoio especializado no ambiente escolar. O mesmo documento assegura aos estudantes com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos que contemplem suas necessidades, como também professores preparados para trabalhar com esses alunos com condições adequadas de inclusão. Nesse caso, docentes com especialização em nível médio ou superior, para atendimento especializado, e do ensino regular, todos capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns. Sobre as necessidades de formação dos professores da classe comum, Nozi (2013, p. 38) aponta:

A necessidade de uma formação que proporcione aos professores condições de serem protagonistas de suas práticas pedagógicas de maneira crítica, reflexiva e contextual, a ponto de perceberem que os processos que vivenciam em sala de aula são reflexos de um contexto

mais amplo, que envolve, dentre tantas outras questões objetivas, ideologias e utopias, direitos e deveres.

Logo, torna-se necessário que os cursos de formação de professores trabalhem conteúdos e experiências com o processo de inclusão dos alunos com NEE contemplando conhecimentos específicos em diversas dimensões, especialmente aquelas relacionadas às atitudes, aos saberes teóricos e metodológicos e aos saberes práticos referentes ao saber fazer do professor no contexto da sala de aula (RODRIGUES, 2008). Isso porque, diante da entrada de alunos com NEE nas escolas, muitos docentes alegam sentir grande dificuldade da prática inclusiva, sobretudo pelo despreparo decorrente da precariedade da formação oferecida em cursos de graduação.

Considerando isso, faz-se necessária uma formação continuada desses profissionais para que eles possam trabalhar, no ensino regular, com alunos que apresentam NEE no ensino regular, a fim de que os docentes adquiram novos conhecimentos, exponham suas dúvidas e conheçam como utilizar recursos, procedimentos e estratégias de ensino para atender às peculiaridades desses alunos.

Goés (2002), ao se referir aos cursos de licenciatura, observa a falta de preparo dos futuros professores com relação à educação inclusiva, o que torna frágil a qualidade da educação para o aluno com NEE, haja vista a ausência de um trabalho pedagógico que atenda às reais necessidades do aluno deixá-lo à margem do processo de ensino.

Assim, a autora aponta como um grande desafio para esses futuros profissionais o desenvolvimento do trabalho em sala de aula com a educação diferenciada necessária para seus alunos especiais.

Para Martins (2006), as escolas que adotam o paradigma da inclusão são desafiadas a se reestruturarem, tornando-se mais responsivas às necessidades dos alunos, porque o ensino inclusivo busca repensar a escola no sentido de promover mudanças em sua organização e na maneira como os profissionais da educação percebem os alunos.

Partindo dessa concepção, pode-se considerar que, para atender às NEE dos alunos, deve-se antes de tudo saber de que maneira a escola está preparada pedagogicamente para responder as necessidades desses discentes, pois muitos professores relatam encontrar dificuldades nesse processo, o qual é visto como um grande desafio que pode gerar satisfações assim como muitas frustrações.

Nesse caso, devem-se considerar algumas discussões como a importância do apoio da escola (recursos físicos, humanos, capacitação, entre outros), dos cursos de aperfeiçoamento e de mais contatos com os especialistas que fazem o atendimento clínico dos alunos com os professores especializados que atendem nas salas de recursos, bem como com os professores da classe comum. Para que esse desafio seja encarado, é necessária a participação de todos, não somente do professor, mas da escola em geral, da família dos alunos e da comunidade.

Martins (2006) considera que mudanças significativas na maneira de perceber e atuar pedagogicamente com os educandos em geral são necessárias para a efetivação da proposta de

educação inclusiva.

[...] A formação dos professores é uma questão que se torna especialmente relevante no momento que a ação docente passa a fazer parte de uma educação regida pelo paradigma da inclusão. Formar indica movimento, continuidade, se realiza numa cultura. O formar-se professor é, ao mesmo tempo, formar-se pessoa. Não se forma professor separado do processo de construção de uma identidade. A formação transcende a apropriação de conhecimentos específicos e o desenvolvimento de habilidades instrumentais para chegar à formação de atitudes. (MARQUEZA, 2005, p. 7).

Na literatura da área especializada, encontramos diversas concepções e sugestões referentes à formação de professores para favorecer a inclusão de alunos ensino regular, sobretudo considerando as dificuldades que estes relatam sentir quando se deparam com alunos que apresentam NEE em suas salas de aula e avaliam que seus cursos de graduação não os prepararam para atender os referidos alunos (RODRIGUES, 2008; VITALIANO, 2010; NOZI, 2013).

O processo de formação deve contribuir para que o professor disponha de conhecimentos referentes aos saberes e fazeres frente à inclusão de alunos com NEE. Diante disso, verifica-se a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os procedimentos desenvolvidos em sala de aula, especialmente com alunos com DI.

Esses apontamentos levam à compreensão de que são muitas as dificuldades encontradas pelos profissionais da área da educação, e a maior delas descrita pelos professores faz referência ao que se deve fazer com o aluno em sala de aula.

Por isso, acredita-se que a formação docente para promover a inclusão de alunos com NEE no ensino regular pode facilitar esse processo a partir da implementação de novos conhecimentos nos cursos de licenciatura da área especializada, como: conhecimentos necessários para atender às necessidades específicas de cada deficiência; informações acerca do uso de estratégias pedagógicas e de recursos didáticos.

Em posse de saberes específicos sobre as especificidades educacionais desses alunos, os professores terão a compreensão de que eles podem aprender desde que sejam atendidas as suas necessidades educacionais especiais que se manifestam quando se deparam com o currículo, com os recursos, as sequências e os ritmos de aprendizagem, que são habitualmente trabalhados no ensino regular. (NOZI, 2013, p. 23).

Considerando tais necessidades, esse estudo visa a contribuir com conhecimentos a respeito de procedimentos pedagógicos que possam favorecer a inclusão de alunos com DI no ensino regular, pois se identifica, na área especializada, que os procedimentos pedagógicos inclusivos em conjunto com outros fatores contribuem para a prática dos professores que atendem os alunos com NEE, inclusive os alunos com DI, por isso é necessária a busca por conhecimentos referentes a essa temática, para que se possam analisar os procedimentos pedagógicos inclusivos que podem ser usados para favorecer a inclusão de alunos com DI no ensino regular.

Segundo Amaro (2009, p. 49), os procedimentos pedagógicos são:

[...] ações/atividades/comportamentos/formas de se organizar e acionar a movimentação da construção do saber, do processo de aprendizado. Eles são articulados e organizados em função dos princípios de educação e das finalidades estabelecidas pela articulação de necessidades/possibilidades/contexto temporal, espacial, cognitivo, afetivo, cultural, social, político, vivido pelos sujeitos envolvidos.

Na concepção de Mrech (2005), os procedimentos também se fazem presentes na identificação de necessidades, no planejamento, no acolhimento, na apresentação e na discussão de temas específicos, na análise de materiais, no relato de experiências, no registro e na avaliação.

Nesse sentido, julga-se que os procedimentos são fundamentais na prática do professor, pois são condições criadas por eles para alcançar os objetivos determinados. Pode-se dizer que os procedimentos pedagógicos fazem parte da ação do professor, como: planejar; refletir; estabelecer relações; trabalhar coletivamente; questionar; avaliar e registrar sua prática docente; e realizar adequações ou adaptações curriculares.

São, portanto, alvo de construção constante na prática docente, pois são múltiplos e possíveis de serem utilizados de acordo com as necessidades encontradas em cada contexto de ensinoaprendizagem, visto que é preciso construir novos procedimentos na medida em que há objetivos a se atingir. Outros autores, como Castaman (2007) e Figueiredo (2002), apontam que os procedimentos pedagógicos são utilizados por meio de atos e recursos e têm como finalidade o alcance dos objetivos de quem iniciou a ação, esperando-se que os meios sejam adequados e convenientes ao que se pretende.

As discussões referentes aos procedimentos pedagógicos enfatizam a construção desses para se atingir o objetivo; no caso do presente trabalho, indaga-se a importância dos procedimentos para a atuação e formação do professor, pois se acredita que a sua ação reflète na aprendizagem de seus alunos.

Haydt (2000) salienta que os procedimentos de ensino devem contribuir para que o estudante mobilize seus esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente das experiências de aprendizagem, observando, lendo, escrevendo, experimentando, propondo hipóteses, solucionando problemas, comparando, classificando, ordenando, analisando e sintetizando.

Ao se analisar essa concepção, verifica-se que os procedimentos podem favorecer a participação do aluno e a sua aprendizagem. Para tanto, eles devem ser escolhidos de acordo com os objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor questionar se é coerente ao conteúdo a ser ensinado, se existem condições físicas no ambiente no qual o procedimento de ensino será aplicado, e se são compatíveis com as características dos alunos.

Ou seja, o procedimento de ensino deve se adequar à idade dos alunos, ao seu nível de desenvolvimento, grau de interesse e estar em conformidade com as suas necessidades educacionais.

A educação convencional não é suficiente para o aluno portador de deficiência intelectual; as abordagens tradicionais não dão conta da aprendizagem de diversos alunos que se encontram em

nossas escolas hoje, não conseguem abordar como o conhecimento é adquirido conforme suas capacidades. Assim, uma nova educação inclusiva, uma reorganização para atender as diferenças existentes na sala de aula, é o caminho para que ocorra a aprendizagem. Isso é favorecer ao aluno deficiente uma nova abordagem para que se efetive o conhecimento, respeitando suas condições de aprendizagem, sem igualá-lo aos outros. Como diz Padilha (2001, p. 135) “vencer as barreiras de sua deficiência – expandir possibilidades, diminuir limites, encontrar saídas para estar no mundo, mais do que ser apenas uma pessoa no mundo”.

Apresentar atividades digitais para alunos portadores de deficiência intelectual é uma boa oportunidade de fazer com que eles consigam superar certas dificuldades encontradas durante as atividades escritas. Com o tempo e insistência pode-se notar que esse tipo de atividade é significativo. Logo no início pode gerar um pouco mais de esforço dos profissionais, mas em longo prazo os benefícios para toda turma serão notórios. O aluno com deficiência intelectual pode realizar várias vezes a mesma atividade, convertendo-se quase que em um reforço, pois pode realizar essas atividades no seu ritmo e no seu tempo, sempre exigindo mais de seu raciocínio, transferindo todo o seu aprendizado em sala de aula. (KLEINA, 2012).

A partir das concepções apresentadas, pode-se considerar como procedimento pedagógico todas as ações que o professor utiliza como meio para favorecer o processo de aprendizagem de seus alunos em relação ao conteúdo academicamente determinado. Compreende-se que a forma como o professor apresenta o conteúdo é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem, por isso é fundamental que os professores tenham conhecimentos sobre procedimentos pedagógicos, a fim de que estimulem e orientem seus alunos, além de promover atividades que possibilitem aprendizagens efetivas.

Rodrigues (2008) relata que a dimensão dos saberes também é composta pelos aspectos pedagógicos que fundamentam possíveis intervenções do professor, como os conhecimentos que envolvem o ato de planejar, avaliar, analisar, registrar e outros, isto é, os procedimentos pedagógicos estão relacionados ao saber fazer do professor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram abordados os aspectos referentes à deficiência intelectual em escolares, bem como a postura das instituições escolares e profissionais das áreas da saúde e educação. Ressaltando que nos dias atuais, não se pode ignorar qualquer desvio do padrão de comportamento, principalmente no período da infância e da adolescência.

Desta forma, ressalta-se que qualquer transtorno encontrado na fase escolar já pode ser considerado o suficiente para interferir ou prejudicar o processo adequado de ensino-aprendizagem.

Por meio deste trabalho, observou-se que a educação inclusiva é de extrema importância para a sociedade de forma geral, tanto para crianças deficientes intelectuais como as ditas normais sendo extremamente necessário o convívio social das crianças, afinal tão importante como educá-los é

socializá-los, afinal é de extrema importância que as crianças aprendam a conviver com as diferenças. E é nesta linha de pensamento que se insere o trabalho social no ambiente escolar.

Assim, os profissionais podem atuar tanto com os alunos, quanto com os familiares, de forma a orientá-los e contribuir com as qualificações para que saibam trabalhar com suas dificuldades, e conseqüentemente, para que aprendam baseando-se nos seus limites, pois, as crianças que tem deficiência intelectual aprendem como qualquer criança, claro que mais lentamente, segundo as suas limitações.

Na proposta de educação inclusiva, a necessidade de que as instituições de educação modifiquem suas concepções e atitudes em relação aos alunos especiais, realizem adaptações metodológicas e curriculares e capacitem os profissionais da educação para lidar com crianças deficientes é vista como fator primordial.

Atualmente, os professores estão indo em busca de novos conhecimentos, diversificando a maneira de ensinar; a atual situação pede esse aperfeiçoamento, necessita que o mundo se abra para o novo, para o desconhecido, para o que faça você sentir a imprescindibilidade de mudança.

Podemos frente a tudo que aqui foi dito, refletir sobre o lugar que a inclusão vem ocupando em nossas escolas, e principalmente em nossa sociedade, que vem colocando na escola somente, a responsabilidade de tal fenômeno que na verdade é um fenômeno a ser construído por toda uma sociedade em conjunto, onde todos são atores e autores do processo, se implicando nele e, portanto, tendo responsabilidade sobre tal.

Conclui-se que, uma vez que os deficientes intelectuais tenham oportunidades de estarem inseridos, adequadamente, eles conseguirão desenvolver-se normalmente dentro de suas particularidades.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). Educação especial: temas atuais. Marília, Ed. Da Unesp, 2000. P. 1-19.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de agosto de 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEYER, H. O. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. P. 73-81.

_____. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Portaria n. 948/2007, de 07 de Janeiro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação e cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE. 1994.
- DIAS, S. de S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. Revista Brasileira de Educação Especial. In: TRANCOSO, Bartira Santos. Deficiência Intelectual: da eliminação à inclusão. Curitiba: Intersaberes, 2020.
- GLAT, R. **Um novo olhar sobre a integração do deficiente**. In: MANTOAN, M. I. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997. p. 196-201.
- CAVALCANTI, A. M. L. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, RN.
- CUNHA, I.; SANTOS, L. **Aprendizagem cooperativa na deficiência mental (Trissomia 21)**. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 5, p.27- 44. Disponível em: <<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/74/cad5>
AprendizagemCooperativa.pdf?sequence=2>. Acesso em: 05 de Set de 2022.
- _____ **Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva**. In: Anais do Congresso INES: 150 Anos no Cenário da Educação Brasileira, 2007. Rio de Janeiro, RJ. Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro: Santa Clara Editora, 2007. p. 42-47.
- _____ **Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade**. In: O uno e o diverso na educação. Marcos Daniel Longuini (organizador)- Uberlândia : EDUFU, 2011. p.75-91.
- MANTOAN, M. I. E. **Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores?** In: **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo :Memnon : Editora SENAC, 1997. p. 119-127.
- MIRANDA, A. A. B. **Análise do atendimento escolar da criança deficiente mental na rede estadual de ensino público**, 2011.
- NOGUEIRA, C. de. M. **A história da deficiência: tecendo a história da assistência a criança deficiente no Brasil**. Tese de mestrado. Programa de pós-graduação de mestrado em políticas públicas e formação humana. Centro de Educação e Humanidades e Centro de Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.
- PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: Quieroz/EDUSP. 1984.
- QUEIROZ, D.T.; VALL, J.; SOUZA, A.M.A., VIEIRA, N.F.C. **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde**. Revista de Enfermagem Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro; 15(2):276-83, 2007.

RODRIGUES, D. **A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas**. Revista da Educação Física. Universidade Estadual de Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003 .

SOUZA, M. de. O.; CAVALARI, N. **A importância da inclusão na educação infantil**. Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP, P i t a n g a, v. 1, n. 2, p. 190 – 201. 2010.

VEIGA, M. M. **A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil**. Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Ano V, nº4, 2008.

LITERATURA BRASILEIRA E OS CLÁSSICOS

BRAZILIAN LITERATURE AND THE CLASSICS



ROSILDA CARDOSO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de São Paulo (2005); Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Gennari Peartree FGP – (2022); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Doutor Aristides Nogueira na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo explicar o conceito da palavra literatura na raiz do seu significado, fazer um breve relato histórico e uma contextualização com a literatura infantil, demonstrando a importância da mesma para o desenvolvimento das crianças. Ao mesmo tempo fazendo um paralelo e explicando que para desenvolver na criança o gosto pela leitura é necessário buscar ajuda em outras áreas, como a psicologia e outras que ajudam a entender o comportamento humano.

Palavras-chave: Criança; Linguagem, Pensamento.

ABSTRACT

The aim of this article is to explain the concept of the word literature at the root of its meaning, to give a brief historical account and a contextualization of children's literature, demonstrating its importance for children's development. At the same time, it draws a parallel and explains that in order to develop a child's love of reading, it is necessary to seek help from other areas, such as psychology and others that help to understand human behavior.

Keywords: Child; Language, Thought.

INTRODUÇÃO

A Literatura é a arte de compor escritos artísticos, em prosa ou em verso, de acordo com princípios teóricos e práticos, o exercício dessa arte ou da eloquência e poesia. A palavra Literatura vem do latim "litteris" que significa "Letras", e possivelmente uma tradução do grego "grammatikee". Em latim, literatura significa uma instrução ou um conjunto de saberes ou habilidades de escrever e ler bem, e se relaciona com as artes da gramática, da retórica e da poética. Por extensão, se refere especificamente à arte ou ofício de escrever de forma artística. O termo Literatura também é usado como referência a um corpo ou um conjunto escolhido de textos como, por exemplo, a literatura médica, a literatura inglesa, literatura portuguesa, literatura japonesa etc.

No Brasil, até o início dos anos de 1960, a leitura de textos literários era considerada uma obrigação natural por parte de professores e de alunos, não havendo quem questionasse o sentido do ato de ler. Há que se entender que, em nosso país,, o livro exercia desde o século XIX inúmeras funções, particularmente para os grupos sociais privilegiados: A) era a mais perfeita forma de lazer;

B) era uma insubstituível fonte de conhecimento humano;

C) era o próprio espelho da nação, no qual a pequena elite letrada se reconhecia;

D) era o modelo supremo de correção e elegância do idioma pátrio.

A década de 60 trouxe uma importante universalização e democratização do ensino, permitindo que outras classes - que não apenas as privilegiadas - tivessem acesso ao saber. Estes novos atores sociais, no entanto, provinham de um mundo sem livros e com referências culturais muito pobres. E antes que a tradição de leitura se incorporasse às suas existências, foram atraídos pela poderosa indústria cultural que se implementou na mesma época. Esta indústria, centrada na tevê e no disco, conquistou, de imediato, consideráveis parcelas da população recém-alfabetizada. As necessidades de lazer, entretenimento e informação - que todo indivíduo escolarizado possui - foram preenchidas por estes meios audiovisuais. E a leitura perdeu a guerra pela audiência, convertendo-se numa espécie de atividade refinada de alguns poucos nostálgicos. Até mesmo as elites abandonaram parcialmente o seu antigo amor - que lhes oferecia uma constelação de imagens e de visões de mundo -, trocando-o por uma sub-arte digestiva e fácil, produzida pelos meios de comunicação de massa. Contudo, esta situação não deve ser considerada como emergência do apocalipse. Primeiro, porque nunca foram produzidos tantos livros como atualmente. Segundo, porque nunca se exigiu tanta qualificação intelectual dos jovens para vencer no mercado de trabalho. Terceiro, porque os professores - passado um período de desencanto e ceticismo - perceberam que podiam reinventar a leitura com seus alunos, desde que agindo com criatividade e persuasão.

Livros a granel e relativamente acessíveis; alunos que precisam se preparar do ponto de vista

linguístico e cognitivo para uma sociedade globalizada, onde apenas os altamente capazes do ponto de vista cultural irão triunfar; e professores preparados para provocar e seduzir seus discípulos com leituras vibrantes, prazerosas e vitais; eis os três elementos que sustentam o contínuo renascimento do gosto pela leitura nas escolas brasileiras.

CONTEXTUALIZANDO LITERATURA INFANTIL

Os primeiros livros direcionados ao público infantil, surgiram no século XVIII. Autores como La Fontaine e Charles Perrault escreviam suas obras, enfocando principalmente os contos de fadas. De lá pra cá, a literatura infantil foi ocupando seu espaço. Com isto, muitos autores foram surgindo, como Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm e Monteiro Lobato, imortalizados pela grandiosidade de suas obras. Nesta época, a literatura infantil era tida como mercadoria, principalmente para a sociedade aristocrática. Com o passar do tempo, a sociedade cresceu e modernizou-se por meio da industrialização, expandindo assim, a produção de livros.

A partir daí os laços entre a escola e literatura começam a se estreitar, pois para adquirir livros era preciso que as crianças dominassem a língua escrita e cabia à escola desenvolver esta capacidade.

De acordo com Lajolo & Zilberman:

“A escola passa a habilitar as crianças para o consumo das obras impressas, servindo como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo”. (Lajolo & Zilberman, 2002, p.25).

Até as duas primeiras décadas do século XX, o livro tinha a finalidade única de educar, apresentar modelos, moldar a criança de acordo com as expectativas dos adultos. A obra dificilmente tinha o objetivo de tornar a leitura como fonte de prazer. Havia poucas histórias que falavam da vida de forma lúdica, ou que faziam pequenas viagens em torno do cotidiano, ou a afirmação da amizade centrada no companheirismo, no amigo da vizinhança, da escola, da vida.

Por volta dos anos 70 a literatura infantil passa por uma revalorização, contribuída em grande parte pelas obras de Monteiro Lobato, no que se refere ao Brasil. Ela então, se ramifica por todos os caminhos da atividade humana, valorizando a aventura, o cotidiano, a família, a escola, o esporte, as brincadeiras, as minorias raciais, penetrando até no campo da política e suas implicações.

Hoje a dimensão da literatura infantil é muito mais ampla e importante. Ela proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutível. Segundo Abramovich (1997), quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, os sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como

medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos.

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica...é ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p.17)

Neste sentido, quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de ela tornar-se um adulto leitor. Da mesma forma, através da leitura a criança adquire uma postura crítico-reflexiva, extremamente relevante à sua formação cognitiva.

O conhecimento é adquirido na interlocução, o qual evolui por meio do confronto, da contrariedade. Assim, a linguagem segundo Bakhtin (1992) é constitutiva, isto é, o sujeito constrói o seu pensamento, a partir do pensamento do outro, portanto, uma linguagem dialógica.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto. Segundo Coelho (2002) a leitura, no sentido de compreensão do mundo, é condição básica do ser humano.

A IMPORTÂNCIA DE OUVIR HISTÓRIAS

O primeiro contato da criança com um texto é realizado oralmente, quando o pai, a mãe, os avós ou outra pessoa conta-lhe os mais diversos tipos de histórias. A preferida, nesta fase, é a história da sua vida. A criança adora ouvir como foi que ela nasceu, ou fatos que aconteceram com ela ou com pessoas da sua família. À medida que cresce, já é capaz de escolher a história que quer ouvir, ou a parte da história que mais lhe agrada. É nesta fase, que as histórias vão tornando-se aos poucos mais extensas, mais detalhadas.

A criança passa a interagir com as histórias, acrescentam detalhes, personagens ou lembram fatos que passaram despercebidos pelo contador. Essas histórias reais são fundamentais para que a criança estabeleça a sua identidade, compreenda melhor as relações familiares. Outro fato relevante é o vínculo afetivo que se estabelece entre o contador das histórias e a criança. Contar e ouvir uma história aconchegado a quem se ama é compartilhar uma experiência gostosa, na descoberta do mundo das histórias e dos livros.

Algum tempo depois, as crianças passam a se interessar por histórias inventadas e pelas histórias dos livros, como: contos de fadas ou contos maravilhosos, poemas, ficção, etc. Têm nesta perspectiva, a possibilidade de envolver o real e o imaginário que de acordo com Sandroni & Machado (1998,) afirmam que “os livros aumentam muito o prazer de imaginar coisas. A partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência da vida real”.

É importante contar histórias mesmo para as crianças que já sabem ler, pois segundo Abramovich (1997) “quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las”. Quando as crianças maiores ouvem as histórias, aprimoram a sua capacidade de imaginação, já que ouvi-las pode estimular o pensar, o desenhar, o escrever, o criar, o recriar. Num mundo hoje tão cheio de tecnologias, onde as informações estão tão prontas, a criança que não tiver a oportunidade de suscitar seu imaginário, poderá no futuro, ser um indivíduo sem criticidade, pouco criativo, sem sensibilidade para compreender a sua própria realidade.

Portanto, garantir a riqueza da vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação, que segundo Vigotsky (1992) caminham juntos: “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.”. Neste sentido, o autor enfoca que na imaginação a direção da consciência tende a se afastar da realidade.

Esse distanciamento da realidade através de uma história por exemplo, é essencial para uma penetração mais profunda na própria realidade: “afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária possibilita processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece. (VIGOTSKY, 1992, p.129)”.

O contato da criança com o livro pode acontecer muito antes do que os adultos imaginam. Muitos pais acreditam que a criança que não sabe ler não se interessa por livros, portanto não precisa ter contato com eles. O que se percebe é bem ao contrário. Segundo Sandroni & Machado (2000):

“A criança percebe desde muito cedo, que livro é uma coisa boa, que dá prazer”. As crianças bem pequenas interessam-se pelas cores, formas e figuras que os livros possuem e que mais tarde, darão significados a elas, identificando-as e nomeando-as. (Sandroni & Machado 2000, p.12).

É importante que o livro seja tocado pela criança, folheado, de forma que ela tenha um contato mais íntimo com o objeto do seu interesse. A partir daí, ela começa a gostar dos livros, percebe que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos. De acordo com Sandroni & Machado (1998) “o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente”. É preciso ajudar a criança a descobrir o que eles podem oferecer. Assim, pais e professores têm um papel fundamental nesta descoberta: serem estimuladores e incentivadores da leitura.

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura. O primeiro e talvez mais importante é determinado pela “atmosfera literária” que, segundo Bamberguerd (2000,) a criança encontra em casa. A criança que ouve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura.

Professores que oferecem pequenas doses diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, desenvolverão na criança um hábito que poderá acompanhá-la pela vida afora. Para desenvolver um programa de leitura equilibrado, que integre os conteúdos relacionados ao currículo escolar e ofereça uma certa variedade de livros de literatura como contos, fábulas e poesias, é preciso que o professor observe a idade cronológica da criança e principalmente o estágio de desenvolvimento de leitura em que ela se encontra. De acordo com Sandroni & Machado (1998) “o equilíbrio de um programa de leitura depende muito mais do bom senso e da habilidade do professor que de uma hipotética e inexistente classe homogênea”.

A LITERATURA INFANTIL: ABERTURA PARA A FORMAÇÃO DE UMA NOVA MENTALIDADE

Pensar na realidade é pensar em transformações sociais. Atualmente, temos observado os avanços com relação à Tecnologia da Informação e Comunicação, e o quanto a era da informática se faz presente em nosso dia a dia. Em meio a tais transformações, emerge uma reflexão sobre o papel da educação e do ensino, pois é nessa área que se baseiam ou surgem novos princípios ordenadores da sociedade, em decorrência da possibilidade que ambos têm de formar uma nova mentalidade ou a consciência de mundo.

É nesse mesmo sentido que a literatura infantil se destaca, pois, de acordo com Coelho (2000):

"A verdadeira evolução de um povo se faz ao nível da mente, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda não descobriram que o caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, é a literatura – verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte." (COELHO, 2000, p.15).

Diante dessa perspectiva, cabe a seguinte indagação: qual é a finalidade da literatura infantil? Entre suas muitas contribuições, algumas merecem destaque, como a de servir como agente de formação, tanto de forma espontânea como direcionada pela escola, bem como a importância da literatura para a formação da consciência do mundo por crianças e jovens.

Sabe-se que a escola é considerada um espaço privilegiado para impulsionar mudanças significativas na sociedade, pela responsabilidade que lhe é atribuída para a formação do indivíduo.

Da mesma forma, os estudos literários impulsionam e estimulam o exercício da mente, a possibilidade da reflexão e percepção entre o mundo real e o imaginado, a elaboração da consciência de si e do outro, a criticidade em relação à leitura do mundo, a língua como forma de expressão verbal significativa e consciente, evidenciada por Coelho (2000,) como "condição sine qua non para a plena realidade do ser".

Partindo desses princípios, considera-se que a literatura infantil é um agente ideal para a formação de uma nova mentalidade. Assim sendo, a escola deve proporcionar ao ser em formação o autoconhecimento e o acesso ao mundo da cultura.

Considerando a articulação entre a escola e os estudos literários, faz-se também necessária a reflexão sobre alguns pressupostos ou princípios educacionais para se garantir ao educando a assimilação de informações e conhecimentos, bem como estimular ou liberar potencialidades de cada ser, por meio de um projeto de ensino e estudo da literatura infantil que aborda concepções, valores e definições importantes para o trabalho do professor (como, por exemplo, as concepções em que se consideram a criança como um ser educável, ou seja, um aprendiz de cultura, e a literatura como um fenômeno de linguagem decorrente da experiência existencial, social e cultural do meio em que vivemos).

A questão colocada aqui se refere à responsabilidade do professor, considerado como um agente formador, assim como em qualquer campo do conhecimento, de promover sua autoformação em relação à literatura infantil, assimilando e conhecendo as transformações atuais, reorganizando seu próprio conhecimento de mundo para direcionar seu trabalho de forma a contemplar a possibilidade para a formação da consciência de mundo pelas crianças e jovens.

Nessa discussão, é importante evidenciar a necessidade de uma postura crítica dos professores ao trabalhar e selecionar textos literários consagrados ou os que emergem da literatura atual, haja vista a presença de valores que dizem respeito a nossa organização social em tais produções. Esses valores são classificados entre o Tradicional, ou seja, passado, e o Novo, isto é, o presente. Como exemplo da dualidade existente nas produções literárias para as crianças, podemos destacar o confronto entre o racismo (contemplado nos Valores Tradicionais), em que há a separação entre brancos e negros, o que reflete uma situação social concreta, e o antirracismo (ressaltado pelos Valores Novos) em relação às justiça humanas, sociais e à igualdade das raças.

A análise dos diferentes valores nas produções literárias possibilita a colocação de outra questão: qual seria a natureza da literatura infantil? Coelho (2000, p. 27) afirma que:

"Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época

compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse 'modo' é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução".

Compreende-se que a literatura representa conhecimentos que são passados e registrados de geração para geração e evidenciam a forma de pensar ou conceber o mundo de cada época, ou seja, a realidade social. Por essa razão, é considerada como sendo uma forma de arte literária.

Assim, qual seria o papel da literatura infantil neste contexto? Da mesma forma que a produção literária destinada a adultos deseja atuar sobre as mentes, no caso particular da literatura infantil a criança é considerada como leitora e receptora das produções literárias. As histórias para crianças foram, a princípio, baseadas na concepção da criança como um "adulto em miniatura" e tinham por finalidade aproximá-la de um mundo repleto de atitudes e valores considerados importantes para a vida adulta. Dessa forma, a literatura, por meio da adaptação dos clássicos e contos populares, com conteúdo voltados para o universo adulto, revelou uma tentativa de preparar a criança para enfrentar a realidade e adentrar na vida adulta (ou ainda atrair o pequeno leitor e ouvinte para participar de experiências com relação à realidade e ao mundo imaginado).

Os estudos da Psicologia Experimental contribuíram para superar tal concepção, afirmando que a criança é um ser diferente do adulto, com características que lhe são próprias e, portanto, se desenvolve em diferentes estágios, da infância à adolescência. Essas afirmações confirmaram também a necessidade de se considerar a relação entre a criança, o livro, o ato de ler e a adequação das produções literárias, devido às diferentes fases também do leitor, definindo-se assim categorias de leitor.

As inclusões em determinada categoria de leitor são sempre aproximadas, pois não dependem exclusivamente da idade do leitor, mas pressupõem a interrelação entre a idade cronológica, o nível de amadurecimento biológico, cognitivo e afetivo e o domínio do mecanismo da leitura. Portanto, servem como princípios norteadores para a seleção de livros considerados adequados aos respectivos leitores, como segue: Pré-leitor se divide em duas fases: Primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos) e segunda infância (a partir dos 2/3 anos); leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos); leitor em processo (a partir dos 8/9 anos); leitor fluente (a partir dos 10/11 anos) e Leitor crítico (a partir dos 12/13 anos).

Certamente compreender as diferentes categorias de leitor auxiliará o professor na seleção adequada das produções literárias. Do mesmo modo, compreender as relações entre a história e natureza da literatura infantil também é necessário. Como visto anteriormente, a literatura infantil foi adaptada a partir do universo adulto e, posteriormente, destinada à criança. Nesse percurso histórico das histórias infantis, é possível observar que algumas obras continuaram a interessar às crianças, como, por exemplo, as que contemplavam fatores como a popularidade e a exemplaridade. Essas

produções derivam-se da literatura popular, da tradição oral, baseadas no mito, na lenda e em outros gêneros que, por sua vez, constituem também a literatura infantil. Nessa relação, o que é necessário ser evidenciado é que em ambas as literaturas há a presença da linguagem simbólica, da sensibilidade, dos sentidos e das emoções, o que particularmente atrai o interesse da criança. Portanto, a literatura infantil é considerada como um meio ideal para auxiliar a criança a desenvolver suas potencialidades, assim como auxiliá-la em seu amadurecimento, desde a infância até a idade adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira.

Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura. A criança que ouve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros, se estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário. Infelizmente são poucos os pais que se dedicam efetivamente em estimular esta capacidade nos seus filhos. Outro fator que contribui positivamente em relação à leitura é a influência do professor. Nesta perspectiva, cabe ao professor desempenhar um importante papel: o de ensinar a criança a ler e a gostar de ler.

Professores que oferecem pequenas doses diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, desenvolverão na criança um hábito que poderá acompanhá-la pela vida afora.

Para desenvolver um programa de leitura equilibrado, que integre os conteúdos relacionados ao currículo escolar e ofereça certa variedade de livros de literatura como contos, fábulas e poesias, é preciso que o professor observe a idade cronológica da criança e principalmente o estágio de desenvolvimento de leitura em que ela se encontra.

Assim, as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura, incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis. Frequentar livrarias, feiras de livros e bibliotecas são excelentes sugestões para tornar permanente o hábito de leitura.

Enfim, a literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5.ed. São Paulo : Scipione, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail V. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. 7.ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. Das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5ed. Barueri, SP: Manole, 2010.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SANDRONI, Laura; MACHADO, Luiz Raul. **A Criança E O Livro: Guia Prático De Estimulo a Leitura**. São Paulo: Ática, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ZILBERMAN, Regina; Lajolo, Marisa. **Literatura Infantil Brasileira – História e Histórias**. São Paulo: Ática, 2002, p.25.

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NAS ESCOLAS

LINGUISTIC DIVERSITY IN SCHOOLS



RUBENS ROCHA DA SILVA

Graduação em Biologia pela Faculdade Renascença Hebraica (2005); Pós-graduado em Direito Educacional. Cursando Licenciatura em Letras pela Faculdade FGP. Assistente de Direção – no CEI Vereador José Oliveira Almeida Diniz.

RESUMO

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, realizar um estudo que contemple essa problemática com desafios dentro das escolas, com entendimento das regiões do Brasil que cada lugar possui suas variações linguísticas. Pudemos verificar que essa diversidade valoriza a cultura, cuja escola tem papel fundamental em refletir e desenvolver projetos que levem a essa reflexão e ao respeito, de que ninguém fala errado. Que se tem um porque, uma história, uma compreensão e contextualização sociocultural. Além disso, ela contribui para o aspecto afetivo, pois aproxima os alunos fazendo com que eles trabalhem em conjunto elaborando propostas textuais, trocas de experiências, resgatando vivências históricas. Proporcionando ao estudante desenvolvimento cognitivo, por meio de suas histórias-culturais.

Palavras-chave: Diversidade linguística; Escola; Aluno; Conhecimento.

ABSTRACT

Through a bibliographical survey, we carried out a study that addresses this problem with challenges within schools, with an understanding of the regions of Brazil that each place has its linguistic variations. We were able to verify that this diversity values culture, and that schools have a fundamental role to play in reflecting and developing projects that lead to this reflection and respect, that no one speaks wrongly. That there is a reason, a history, an understanding and a socio-cultural context. In addition, it contributes to the affective aspect, as it brings students closer together by getting them to work together, preparing textual proposals, exchanging experiences and recovering historical experiences. It provides students with cognitive development through their cultural histories.

Keywords: Linguistic diversity; School; Student; Knowledge.

INTRODUÇÃO

No contexto escolar, encontramos esse desafio de aceitação e formas de adaptação do falar certo ou errado, com essa diversidade linguística histórico-cultural.

Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1999), podemos visualizar as capacidades a serem alcançadas nas escolas com representação e comunicação, a investigação e compreensão, e a contextualização sociocultural, tendo oportunidades de conhecimento de suas origens da diversidade cultural. Sendo feito por meio da valorização das diversas culturas presentes no Brasil, propiciando aos estudantes a compreensão de seu próprio valor, tendo respeito com si mesmo e com o outro. No ambiente escolar que os estudantes poderão perceber manifestações de preconceito e de aceitação.

Segundo Moraes, (2005), falar a língua materna é uma competência que qualquer ser humano tem.

Seguindo a definição de Costa (2012, p. 5),

...etimologicamente, o termo *variação* vem do latim “*variatione*”, significando variedade, ato ou efeito de variar (se). Variar por sua vez significa tornar vário ou diverso, alterar, mudar. No dicionário do Câmara Jr. (1981 p. 239), *variação* é “consequência da propriedade da linguagem de nunca ser idêntica em suas formas através da multiplicidade do discurso”. Nesse sentido é que se define *variação linguística* como o fenômeno que envolve múltiplos e concomitantes usos de formas com o mesmo significado linguístico, marcado por diferentes significados sociais, segundo o contexto em que ocorrem.

Segundo Bagno (2006), o fenômeno do preconceito linguístico é “alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornais e revistas, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é ‘certo’ e o que é ‘errado’” de forma a não existir a possibilidade de aceitação das demais formas e variações linguísticas, a não serem aquelas propagadas pelas grandes mídias.

Partindo desse pressuposto, disseminam a ideia de uma língua homogênea, na qual todos os falantes devem seguir apenas a variação linguística padrão em qualquer situação de comunicação. As variações se configuram como recorte geográfico/regional, histórico, social e/ou situacional, não existindo aquela de maior ou menor prestígio, e sim a mais adequada ao local/contexto de utilização. (Vasconcelos, 2022).

De acordo com Saussure (1989), o conjunto linguagem-língua contém ainda outro elemento: a fala, que é uma ação individual resultante das combinações feitas pelo sujeito falante utilizando o código da língua; ela se expressa pelos mecanismos psicofísicos (atos de fonação) necessários à produção dessas combinações.

E para tanto, o objetivo é buscar a reflexão e um novo olhar a diversidade linguística, dentro das escolas, suas origens e histórias, tendo a valorização das regiões do Brasil. por meio de uma pesquisa indireta de revisão bibliográfica.

A DIVERSIDADE LINGUISTICA DENTRO DAS ESCOLAS

De acordo com Azevedo e Damasceno (2017), a estruturação do ensino da Língua Portuguesa no contexto escolar torna-se um desafio para os professores e uma difusa compreensão para os estudantes, pois através de um processo no qual, os textos não são articulados com as vivências e entendimentos de mundo dos alunos, torna-se maçante e até impossível esse trabalho na escola. Também há a necessidade de promover o ensinamento das variadas falas encontradas pelo país, como o jeito de falar dos nordestinos, dos sulistas, entre outros.

Torna-se necessário conforme Geraldi (2011), fazer com que esse processo de adequação da língua às situações discursivas, fique bem claro para os alunos, apresentando-lhes, assim, mais um desafio, que o docente deve aceitar em sua prática, ou seja, apresentar um leque de possibilidades para uma completa produção textual e oralidade, a fim de não descaracterizar o uso do currículo de Língua Portuguesa como forma somente de leitura e interpretação de textos sem ajustamentos com conceitos dialógicos de mundo e construção de saberes.

Nesse contexto, a linguagem é um exercício social, é uma parte indispensável da vida em comunidade. É por isso, que as mudanças de linguagem são o resultado de ações coletivas dos falantes. Essas ações são feitas por esses falantes que se sentem melhor para se comunicar, dão-lhes mais precisão ou expressividade no que querem dizer e atendem às suas próprias necessidades. (MARTINET, 2014, p. 49)

Segundo a BNCC: Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolve a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situada em campos de atuação específica, a outra face provém da

reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. Ação social significa desenvolver nos estudantes uma postura autônoma e investigativa, em que sejam capazes de refletir e desenvolver pensamento crítico. (BRASIL, 2018, p. 82).

Esta postura frente a variedade dialetal dos sujeitos sociais serve como forma de superar o preconceito linguístico existente quanto ao uso da norma padrão da língua, nas multirelações e nos múltiplos contextos sociais, permitindo que o educador e o educando transitem entre as formas possíveis de expressão, no sentido de que reconheçam as tendências de variação da língua, em sua riqueza cultural, que é a variedade dialetal do português brasileiro presente nas suas diferentes regiões do país. (SILVEIRA, 2018, p. 03)

Para Preti (1982), o que se procura na fala de um indivíduo são os índices de sua classificação social. Segundo ela, as variações extralinguísticas que podem manifestar-se no diálogo são de três espécies: - Geográficas: envolvem as variações e é necessário separá-las com cuidado, para que as diferenças por elas determinadas não sejam confundidas com as ocorridas por influência sociológica, numa mesma comunidade; - Sociológicas: compreendem as variações provenientes da idade, sexo, profissão, nível de estudo, classe social, localização dentro da mesma região, raça, as quais podem determinar traços originais na linguagem individual; - Contextuais: consta de tudo aquilo que pode detectar diferenças na linguagem do locutor, por influências alheias a ele, como por exemplo, o assunto, o tipo de ouvinte, o lugar que o diálogo ocorre e as relações que unem os interlocutores.

Uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio (argumento em que se fundamenta a proposta da teoria das diferenças linguísticas), mas também, e, sobretudo, porque essa rejeição teria um caráter político inaceitável, pois significaria uma rejeição da classe social, através da rejeição de sua linguagem. Em segundo lugar, uma escola transformadora atribui ao bidialetalismo a função não de adequação do aluno às exigências da estrutura social, como faz a teoria das diferenças linguísticas, mas a de instrumentalização do aluno, para que adquira condições de participação na luta contra desigualdades inerentes a essa estrutura. (SOARES, 1980:74).

Para Soares (1980), a transformação social através da educação será conseguida com uma escola que leve a um bidialetalismo funcional, porém não com o objetivo de substituir a variedade linguística do aluno pela variedade privilegiada, mas para que o educando compreenda as relações de força que se estabelecem socialmente e qual a posição de sua variedade na economia dessas

relações. Propondo-se ao aluno, assim, “um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade” (SOARES, 1980:78).

Em resumo cabem as escolas conforme VASCONCELOS (2022)

“A escola deve possibilitar que os alunos não só entendam os fenômenos linguísticos, mas que também possam vir a incorporar variantes que ainda não dominam. Os educandos devem conhecer a sua contribuição na variação presente em gêneros orais e escritos e devem ser capazes de situar-se quanto à heterogeneidade que permeia a língua portuguesa, contemplando a fala e a escrita em situações reais de uso e apropriando-se do conhecimento com uma visão mais global da sua realidade.”

VASCONCELOS (2022), ainda ressalta sobre a importância de refletir e trabalhar nas escolas sobre o preconceito linguístico. É crucial que toda e qualquer variação da língua seja respeitada. Nesse contexto, torna-se imprescindível que a escola respeite e admita que os alunos possuam conhecimentos prévios, valorizando o seu cabedal linguístico e o conhecimento de mundo, contribuindo, dessa forma, para o seu crescimento como ser humano e para a elevação de sua autoestima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que a diversidade linguística é um instrumento lúdico para a transformação de qualquer indivíduo, tendo a capacidade de interpretação e aceitação, podendo construir um conhecimento mais amplo, do poder da fala e da comunicação. Pois vem sendo discutida por vários estudiosos outrora citados que identificou em suas pesquisas o poder de transformação que proporciona na vida do educando, contribuindo, principalmente, para o processo de assimilação do conhecimento, ampliando o desenvolvimento cognitivo da pessoa, por meio da interação das diversas disciplinas que podem ser trabalhadas também de forma multidisciplinar. Apoiando-se nesses conceitos e teorias citadas no trabalho, respeitando as suas individualidades.

Fundamental valorizar as regiões do Brasil, conhecendo suas histórias, origens por meio de pesquisas, despertando interesses em se descobrir, nas propostas na escola, no estudo das linguagens, implantando saberes e experiências, eliminando o preconceito entre os alunos.

Mediante essa concepção, onde o BNCC analisa as práticas de linguagens, tendo a leitura, mas também a escrita ativa, envolvendo uma ação social autônoma e investigativa do aluno, tendo o educador promovendo essa mediação estimulando o pensamento crítico e representativo.

Essa postura vem de encontro de que a fala, não é errada, que o diálogo acontece por meio geográficos, influência e contextos sociais. O aluno em nível escolar estará em constante desenvolvimento, se o professor valorizar e desenvolver atividades que potencializem a capacidade de interação e compreensão por meio da diversidade linguística terá uma ferramenta valiosa para dar continuidade ao processo de formação integral do aluno. Colocando em ação, projetos multidisciplinares inseridos juntamente com a linguística. Reproduzindo os resultados de maneira empolgante e envolvente, adquirindo autonomia e a identidade dos alunos no contexto social.

A diversidade linguística é uma área do conhecimento, onde a é o língua com objeto de estudo, com vários jeitos de formar contextos diferentes na comunicação/diálogo, a educação deve buscar assimilar o aprender e o ensinar as diferentes formas linguísticas que existe, a qual representa a cultura e identidade de um povo como afirma Bechara (1989) “A grande missão do professor de língua materna é [...] transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação [...]” (BECHARA, 1989, p.14).

Sendo assim, a escola tem por seu papel formador e transformador, aceitar e dar espaço a essa diversidade de dialetos linguísticos. Com essa troca de experiências e vivências, contribuindo com um conhecimento mais amplo da realidade, lembrando sempre que a pessoa é um ser livre e criativo, que se utiliza de diversas linguagens presente no seu contexto social.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMACENO, Taysa Mercia dos S. Souza. **Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica**. Revista de estudos de cultura, n. 7, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557>. Acesso em: 25 julho de 2024.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico – o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2006.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? 4 ed. São Paulo: Ática, 1989.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 25 julho de 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Catarina de Sena Cerqueira Mendes da. **Variação/diversidade linguística, oralidade e letramento: discussões e propostas alternativas para o ensino de Língua Portuguesa**. 2012. Disponível em: http://www.ileel.eifu.ler/anaisdosielp/pt/arquivos/Sielp_2012/1438.pdf. Acesso em 23 julho 2024.

GERALDI. João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%2C%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20a%20ula.%203.%20ed.%20S%2C%20Paulo%20%2C%20%81tica%2C%201999.%20.pdf. Acesso em: 25 julho de 2024.

MARTINET, André. **Elementos de linguística geral**. Rio de janeiro: Clássica, 2014.

MORAES, Ângela. **Contribuições da Linguística para uma didática do texto escrito**. São Paulo: ECA – Revistas USP, 2005.

SILVEIRA. Rafael da. **Variação linguística e suas implicações para o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais**. Revista Práxis Pedagógica. v. 1, n. 2, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/2510-11451-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 julho de 2024.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo, Ática, 1980.

VASCONCELOS, Joelson Menezes de. **A variação linguística no contexto escolar**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 21, 7 de junho de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/21/a-variacao-linguistica-no-contexto-escolar>.

Acesso em: 12 julho de 2024.

OS IDOSOS E A EDUCAÇÃO FÍSICA

THE ELDERLY AND PHYSICAL EDUCATION



SABRINA RODRIGUES DA SILVA
Professora na Rede Pública.

RESUMO

É notório que as atividades físicas contribuem para a melhoria da qualidade de vida, em meio às diversas modalidades e métodos, faz-se necessário compreender quais atividades possibilitam melhores benefícios ao grupo da terceira idade. Em relação ao elevado aumento de quedas provocadas nas pessoas idosas, a pesquisa também analisará suas causas e consequências. Verificar como a musculação pode contribuir para a prevenção de quedas na terceira idade, mostrando os possíveis benefícios desta prática. O presente trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica a luz de diversos autores conceituados acerca do tema em questão, procurando destacar a contribuição da musculação na terceira idade.

Palavras-Chave: Educação Física; Terceira idade; Quedas no Envelhecimento; Benefícios da musculação.

ABSTRACT

It is well known that physical activity contributes to improving quality of life. In the midst of various modalities and methods, it is necessary to understand which activities provide the best benefits for the elderly. In relation to the high increase in falls among the elderly, the research will also analyze their causes and consequences. It will also look at how weight training can help prevent falls in the elderly, showing the possible benefits of this practice. This work was carried out by means of a bibliographical survey in the light of various reputable authors on the subject in question, seeking to highlight the contribution of weight training in the elderly.

Keywords: Physical education; Senior citizens; Falls in aging; Benefits of weight training.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o intuito de analisar os conceitos relacionados à terceira idade, bem como a relação deste envelhecimento acerca da saúde da pessoa idosa. A Educação Física vem contribuindo com o desenvolvimento do ser humano em relação à busca pela qualidade de vida, serão discutidas as definições e aspectos importantes para construção desta qualidade.

É notório que as atividades físicas contribuem para a melhoria da qualidade de vida, em meio às diversas modalidades e métodos, faz-se necessário compreender quais atividades possibilitam melhores benefícios ao grupo da terceira idade. Em relação ao elevado aumento de quedas provocadas nas pessoas idosas, a pesquisa também analisará suas causas e consequências.

Para tal, este trabalho objetiva verificar como a musculação pode contribuir para a prevenção de quedas na terceira idade, mostrando os possíveis benefícios desta prática.

Elaborado através do auxílio de diversos autores, em meio de pesquisas bibliográficas, tendo em vista que a revisão de trabalhos já realizados é capaz de fornecer dados relevantes relacionados ao tema.

CONCEITO DA TERCEIRA IDADE

A pessoa passa a ser considerada idosa na maioria das vezes, quando completa sessenta anos de idade, independente do seu estado psicológico, social e biológico, porém este conceito abrange múltiplas dimensões que ultrapassam a idade cronológica.

A quantidade de pessoas que atingem os sessenta anos de idade no mundo está aumentando cada vez mais comparado a qualquer outra faixa etária, estima-se que até o ano de 2025, existirá aproximadamente 1,2 bilhões de pessoas idosas.

A propósito Neri aponta que o termo “terceira idade” hoje bastante empregado no cotidiano social originou-se na década de 1960 na França, no intuito de diferenciar idades de aposentadoria onde a primeira idade seria a infância, a segunda a fase adulta e então a terceira idade, que nesta época consistia em evidenciar a partir dos 45 anos.

As percepções de velhice ocorrem a partir das formas de conhecimento elaboradas por uma sociedade possuidora de seus próprios valores e conceitos. Em meio às transformações sociais que valorizam a produtividade do novo, as pessoas idosas tornaram-se vulneráveis por meio de exclusões, sendo vistas como cansadas, improdutivas e doentes, tornando sua identidade negativa.

Conforme o corpo envelhece é comum o entendimento de que o idoso precisa frequentemente avaliar sua saúde de maneira mais ativa do que antes. Caldas destaca as capacidades funcionais e cognitivas como indicadores de saúde na terceira idade.

O autor conceitua a Capacidade Funcional como as condições que o indivíduo possui para adaptação dos problemas diários, às atividades exigidas pelo meio em que vivem. Já a Capacidade Cognitiva é definida como algo para registro e armazenamento dos dados da realidade, capacitando o conhecimento e a percepção.

Diante do exposto Hartmann reforça que a velhice não pode estar associada ao desaparecimento ou diminuição da saúde, bem como sua incapacidade.

EDUCAÇÃO FÍSICA E QUALIDADE DE VIDA

Segundo Castellón e Pino entende-se que a Educação Física na abordagem da qualidade de vida é fundamental pelos aspectos debatidos para sua definição, caracterizadas como:

- Qualidade das condições de vida (componente objetivo);
- Satisfação pessoal com as condições de vida (componente subjetivo);
- Combinação das condições de vida com a satisfação;
- Combinação das condições de vida e satisfação pessoal segundo o que considera o próprio sujeito em função da sua escala de valores.

Os componentes citados pelos autores são o bem-estar físico, bem-estar material, bem-estar social, bem-estar emocional, desenvolvimento e atividade

O bem-estar físico é sem dúvida, o principal campo de ação da Educação Física, o que significa seres satisfeitos com o aspecto físico que possuem, refletindo na obtenção de mais disposição em seu cotidiano. A relação do bem-estar físico nos remete ao bem-estar social, pois pessoas aptas a desenvolverem suas atividades relacionam-se melhor com a sociedade.

Nosso corpo necessita de algum tempo para adaptar-se a uma determinada situação, por isso os benefícios relacionados aos vários aspectos da atividade física são gradativos e progressivos. Sendo assim, muito se tem falado sobre tal prática na terceira idade devido ao aumento da população mundial que está envelhecendo.

Considerando as características presentes na prática da atividade física, é possível observarmos que o ambiente se torna propício para que o indivíduo possa expressar mais livremente sua totalidade. Nesta perspectiva, Nogueira e Palma relatam que a atividade física pode ser definida como “qualquer movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos, que resulta em gasto energético maior do que os níveis de repouso” .

Para o autor, o principal instrumento da Educação Física é o desenvolvimento do ser humano, o qual se dá a partir da integração entre a motricidade, o cognitivo e o socioafetivo, pois o profissional da área é preparado para provocar tais estímulos e buscar integração entre eles.

MUSCULAÇÃO E PREVENÇÃO DE QUEDAS PARA IDOSOS

Percebe-se que dentre as atividades que possibilitam reforçar os músculos e prevenir quedas, a musculação está entre poucas que contribuem para o aumento da densidade óssea devido a utilização de exercícios de tração e peso, além de diminuir as perdas funcionais durante o processo de envelhecimento, promove aquisição de massa muscular, melhora das funções cardiovasculares e respiratórias, redução do percentual de gordura, auxilia na recuperação da agilidade, flexibilidade, entre outras.

É necessário tomar medidas de prevenção com o intuito de priorizar a segurança e a manutenção da autonomia nas atividades de vida diária. Para Maciel, as medidas necessárias para prevenção de quedas estão relacionadas às orientações aos idosos e seus familiares sobre:

- Os riscos e consequências das quedas;
- A segurança do ambiente em que vive e circula;
- O estilo de vida no que se refere à dieta e exercício físico;
- A avaliação das situações global e periódica incluindo a função cognitiva, distúrbios de humor, capacidade de realização de atividades de vida diária e condições sociais;
- A racionalização de prescrição e correção de polifarmácia.

Causas e consequências das quedas

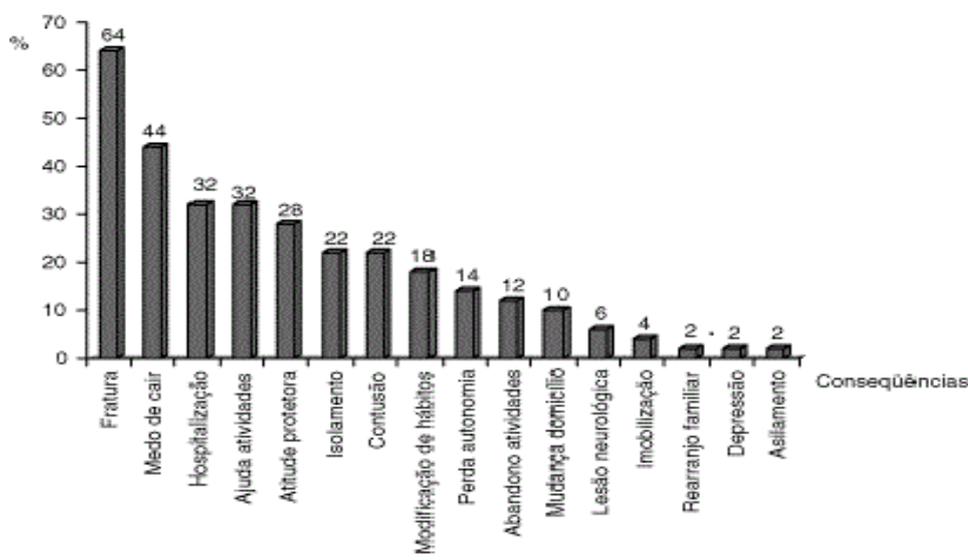
As causas das quedas em idosos podem ser variadas e estar associadas. Os fatores responsáveis estão relacionados intrinsecamente, decorrentes de alterações fisiológicas ocasionadas pelo envelhecimento, como também extrinsecamente, pelas circunstâncias ambientais que criam desafios aos idosos.

Dentre os fatores intrínsecos, o surgimento de doenças, o uso de fármacos, a redução da capacidade física, ou ainda, o déficit sensorial pode gerar efeitos sobre o controle postural do indivíduo provocando a queda.

Pelos fatores extrínsecos, saber o local onde ocorreu a queda é importante para identificar as circunstâncias ambientais causadores da mesma, pois um estudo feito por Campbell em Ribeirão Preto, verificou que cerca de 44% das ocorrências encontradas eram no próprio lar dos idosos que viviam na comunidade.

Através do estudo feito pela unidade de emergência de um Hospital Universitário em Ribeirão Preto, identificou-se no atendimento de idosos com diagnósticos de queda, a fratura como uma consequência grave, destacando também o medo de cair novamente, a elevada proporção de internações hospitalares e a necessidade de ajuda nas atividades após o acidente.

Figura 1 – Consequências apresentadas pelos idosos após a queda.



Fonte: Revista de Saúde Pública, São Paulo 2004.

Podemos observar as consequências que a queda trouxe para esses indivíduos, sejam elas físicas, psicológicas ou sociais e a importância destes dados para reconhecer a necessidade de um planejamento de medidas preventivas de quedas para os idosos.

BENEFÍCIOS NA PREVENÇÃO DE QUEDAS

De acordo com Vieira, a musculação é uma atividade que trabalha a musculatura corporal desenvolvendo capacidades como equilíbrio e força, sendo extremamente importante para a diminuição de riscos de quedas e fraturas, por proporcionar um caminhar mais seguro e maior rigidez durante os movimentos.

Diante dos benefícios da musculação, podemos citar alguns pontos interessantes que auxiliam os idosos em relação às quedas.

- Efeito nas articulações: aumentam a amplitude articular das pessoas com limitações dos movimentos.
- Efeito no tecido ósseo: eficientes para estimular a massa óssea e não apresentam o dano do impacto.

- Efeito músculo esquelético: estimulam todos os mecanismos responsáveis pelo aumento de volume muscular, aumentando sua força através da hipertrofia.
- Efeito neuromuscular: estimulam os proprioceptores dos músculos para desenvolver consciência corporal, aprimorando reflexos de correção e estabilização postural.
- Efeito no tecido adiposo: aumentam o gasto calórico auxiliando no emagrecimento e manutenção da massa muscular.

A prática da atividade física é citada por diversos autores que concordam com os benefícios desta no que diz respeito à qualidade de vida, os profissionais da saúde devem estar atualizados nas relações dos exercícios com a saúde, para que não sejam perdidas oportunidades de bem orientar as pessoas.

Nesta perspectiva, praticar atividade física tornou-se um importante recurso que pode ser utilizado na prevenção e controle das quedas, recurso este que vem alcançando importante relevância nas políticas públicas propostas na promoção da saúde.

Um benefício significativo à saúde pode ser encontrado por meio da musculação, percebe-se que a resposta da população idosa ao treino de força é sem dúvida positiva, entre os seus benefícios, destacam-se a melhoria da força e da flexibilidade, que mantém o idoso seguro em suas atividades diárias, tornando-o menos vulnerável a quedas, o aumento da densidade óssea, o qual possibilita proteger o corpo do idoso contra a osteoporose e a redução da gordura corporal, importante para a manutenção do peso.

Outro benefício que se destaca devido ao grande fator de ocorrências após quedas é a redução de dor articular, o qual contribui para a redução de dores das articulações, como coluna, ombros e joelhos. A postura corporal pode ser melhorada ao treinar a musculação na terceira idade, evitando a perda da tonicidade do músculo esquelético, natural durante essa fase da vida.

A participação num programa de exercícios torna-se um instrumento efetivo, para reduzir e prevenir um número de degenerações funcionais associadas ao envelhecimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho, pode-se compreender que a Educação Física desenvolve o crescimento das dimensões humanas, possuindo um papel fundamental na busca pela qualidade de vida e saúde do ser humano.

Em relação à velhice, seus conceitos e definições foram mostrados a fim de apresentar como a atividade física pode tornar este complexo processo mais agradável e seguro. Verificou-se também o elevado número de idosos que sofrem as consequências do risco de quedas decorrente da vulnerabilidade causada por fatores intrínsecos e extrínsecos.

O estudo relatou como a musculação pode contribuir para a prevenção de quedas na terceira idade, apontando os benefícios promovidos por tal prática, concluindo que a musculação é indicada e de suma importância para os idosos na prevenção de quedas.

REFERÊNCIAS

OPAS - **Organização Panamericana de Saúde. OMS - Organização Mundial da Saúde. Envelhecimento ativo: uma política de saúde.** Tradução Suzana Gontijo. Brasília: Organização PanAmericana da Saúde, 2005.

NERI AL. **Palavras-chave em gerontologia.** 4 ed. Campinas: Alínea, 2009.

CATITA PAL. **As representações sociais dos enfermeiros do serviço de urgência face ao doente idoso. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Saúde.** Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

HARTMANN ACV. **Fatores Associados a Autopercepção de Saúde em Idosos de Porto Alegre. Tese de doutorado** apresentado para obtenção do título de Doutor em Gerontologia Biomédica. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

GOLDNER LJ. **Educação Física e Saúde: Benefício da atividade física para a qualidade de vida. Trabalho de conclusão de curso para obtenção do grau de Graduação em Educação Física.** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

NOGUEIRA L. Palma A. **Reflexões acerca das políticas de promoção de atividade física e saúde: Uma questão histórica.** Campinas: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 2003; 24(3):103-119.

ACSM - American College of Sports Medicine. **A quantidade e o tipo recomendados de exercícios para o desenvolvimento e a manutenção da aptidão cardiorrespiratória e muscular em adultos saudáveis.** Niterói: Revista Brasileira de Medicina do Esporte. 1998; 4(3):96-106.

PALMA CMTS. **Projeto de intervenção comunitária. Quedas nos Idosos: do risco à prevenção. Dissertação de Mestrado em Enfermagem em Saúde Comunitária.** Beja: Instituto Politécnico de Beja, 2012.

FABRÍCIO SCC. Rodrigues RAP. Júnior MLC. **Causas e consequências de quedas de idosos atendidos em hospital público.** São Paulo: Revista de Saúde Pública. 2004; 38(1):93-99.

PRAZERES MV. **A prática da musculação e seus benefícios para a qualidade de vida. Trabalho de conclusão de curso para obtenção do grau de Graduação em Educação Física.** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007.

ANS. **Agência Nacional de Saúde Suplementar. Manual técnico para promoção da saúde e prevenção de riscos e doenças na saúde suplementar.** 4ed. Rio de Janeiro: ANS, 2011.

JÚNIOR AAAS. **Musculação aplicada ao envelhecimento.** Curitiba: Instituto Lyon, 2001.

BERGER L. Mailloux-Poirier D. **Pessoas Idosas: Uma abordagem Global.** 1ed. Lisboa: Lusodidacta, 1995.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR POR MEIO DO FUTSAL NA ESCOLA

PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT THROUGH FUTSAL AT SCHOOL



SANDRO DE OLIVEIRA ALVES

Graduação em Educação Física pela Universidade de Santo Amaro (2004); Especialista em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana (2020); Professor de Ensino Fundamental II - Educação Física - na CEU EMEF Hermes Ferreira de Souza.

RESUMO

O presente artigo tem como tema a prática esportiva enquanto artefato que contribui para as aprendizagens e desenvolvimento de educandos em processo de escolarização. Tendo em vista que cada esporte pode apresentar características específicas, fez-se necessário definir como recorte, a prática do futsal em seus elementos mais evidentes, do movimento, do equilíbrio, do raciocínio, da emoção etc., o que significa referir-se à psicomotricidade. Sendo assim, objetiva-se identificar os elementos do futsal em articulação com os princípios de fundamentação teórico-metodológica da psicomotricidade, de modo a evidenciar as possíveis contribuições do esporte em geral e do futsal, em particular, nas aprendizagens e desenvolvimento dos educandos. Finalmente, define-se como metodologia a revisão bibliográfica, de abordagem qualitativo-descritiva, por meio do arcabouço da teoria psicogenética.

Palavras-chave: Futsal; Psicomotricidade; Aprendizagens e Desenvolvimento.

ABSTRACT

The theme of this article is sports as an artifact that contributes to the learning and development of schoolchildren. Bearing in mind that each sport can have specific characteristics, it was necessary to define the practice of futsal in its most obvious elements, movement, balance, reasoning, emotion, etc., which means referring to psychomotricity. Therefore, the aim is to identify the elements of futsal in conjunction with the principles of the theoretical-methodological foundation of psychomotricity, in order to highlight the possible contributions of sport in general and futsal in particular to the learning and development of students. Finally, the methodology is a bibliographical review, with a qualitative-

descriptive approach, using the framework of psychogenetic theory.

Keywords: Futsal; Psychomotricity; Learning and Development.

INTRODUÇÃO

Ao se falar de conceitos gerais da educação, talvez antes de mais nada seja necessário definirmos especificamente quais são as concepções acerca da educação que serão assumidas nesta exposição, uma vez que os discursos adquirem roupagem totalmente distinta dependendo do lugar do qual se fala. Na contemporaneidade, a educação para além de seus objetivos mais imediatos, como por exemplo de alfabetização ou de exigências empregatícias, tornou-se mecanismo na estruturação de ideologias e projetos políticos, podendo até mesmo ser mediadora no exercício do poder e dominação. Daí nossa necessidade de definirmos de forma evidente o nosso posicionamento. Isto posto, concebemos a educação como aquela instituição social na qual as capacidades de transformações positivas da organização social são imensuráveis. Da perspectiva que assumimos, a qual avaliamos ser a mais adequada, educação tem por característica ontológica ser artefato mediador das propostas libertárias e de emancipação do sujeito.

É justamente nesse sentido que se desenvolve a presente reflexão, tendo por tema, as possíveis contribuições do futsal como artefato educacional nos processos de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental nos anos finais. Avalia-se ser importante tal reflexão, haja vista o momento histórico no qual, de diferentes formas, a escola passa a ser questionada como instituição educacional formal, perdendo espaços para outras instâncias, como igreja, televisão, modalidade EAD e mídias digitais, ou mesmo para concepções como a de home schooling. Mesmo momento histórico de exacerbação de princípios neoliberais, em que a escola passa a ser mero lugar de reprodução de conhecimentos tecnicistas.

Assim, define-se como problema de pesquisa de quais formas o esporte enquanto jogo constituído por diferentes princípios e fundamentos, pode contribuir na mobilização de funções psíquicas para as aprendizagens e respectivo desenvolvimento. Na mesma esteira, o objetivo central da pesquisa é compreender como o esporte enquanto jogo, tanto na concepção lúdica, quanto da disciplina das regras, influência nas aprendizagens significativas e respectivo desenvolvimento global do educando. Subsidiariamente, buscar-se-á caracterizar o futsal em seus aspectos lúdicos; entender a importância da regra; e, finalmente, correlacionar os princípios da ludicidade com as aprendizagens nos processos escolares.

Como metodologia de pesquisa, trata-se de revisão bibliográfica, de caráter qualitativo-descritivo, o que significa que a presente pesquisa não pretende mensurar impactos empíricos na realidade concreta, mas antes, refletir sobre as possibilidades do objeto de estudo nos processos de ensino-aprendizagem próprios da escolarização, especificamente no Ensino Fundamental anos finais. Como abordagem de análise, orienta-se pela perspectiva das teorias psicogenéticas, as quais entendem que o elemento biológico é a base para o desenvolvimento, mas que este desenvolvimento só se efetiva em meio cultural nas relações sociais. Especificamente, admite-se a psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky como elementar para estas análises considerando que todas as relações sociais são mediadas por signos culturais na internalização de funções sociais em funções psíquicas.

1. Entre o futsal e a psicomotricidade, a afetividade

É inegável a importância de tal tema tendo em vista que nos propomos a atribuir à educação destaque no processo de formação do sujeito. A proposta não é estabelecer que a educação formal seja indispensável na formação moral e ética do sujeito agente social inserido na comunidade. Não se pretende conceber à educação um papel messiânico de salvação da humanidade, pois seria um encargo muito grande e sabemos que a organização social é formada por diversos elementos complementares que agem na realidade conjuntamente. Entretanto, em uma sociedade escolarizada nos moldes que nós conhecemos, a educação deve ser concebida enquanto essencial no movimento organizacional e de transformação da sociedade. Nesta medida, a empreitada que assumimos é de contribuir com o debate teórico acerca de propostas não conteudistas ou tecnicistas na educação, e poder sugerir novas reflexões críticas que mantenha o debate vivo. Além do que, em todos os momentos, tentaremos trazer as reflexões para o contexto brasileiro do Ensino Fundamental anos finais, na intenção de apresentar novas possibilidades organizacionais.

Antes de adentrar especificamente no tema da prática do futsal enquanto esporte e sua contribuição nos processos de escolarização, contextualizando o que se sugeriu na introdução, pavimentando o caminho para o que será argumentado em seguida, em Piaget (1976), tratando da brincadeira e do jogo, afirma que o tipo de afeto envolvido nessas práticas pode acelerar ou retardar o desenvolvimento das estruturas cognitivas. No caso, acelera o desenvolvimento das estruturas quando do despertar de interesses ou necessidade, e retarda quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual. Com isto, não está se afirmando que a afetividade explica a construção da inteligência, mas inegavelmente se reconhece que as construções mentais são permeadas pelo aspecto afetivo e que essas construções mentais se tornam cada vez mais sofisticadas e complexas na medida da atuação dos aspectos afetivos, pois toda conduta tem um aspecto cognitivo e um outro afetivo, um não funcionando sem o outro. Nas reflexões de Piaget está presente que, na medida em que os aspectos cognitivos se desenvolvem, acontece um desenvolvimento paralelo da afetividade. Estes dois processos de desenvolvimento, apresentam

mecanismos de construção iguais. Assimila-se as experiências aos esquemas afetivos da mesma forma que se assimilam as experiências às estruturas cognitivas.

Nesta teoria, considera-se o desenvolvimento intelectual constituído por dois componentes, sendo eles o cognitivo e o afetivo, os quais desenvolvem-se paralelamente e em movimento recíproco, sendo inseparáveis e irredutíveis, expresso em uma de suas frases mais enfáticas: "Não existe estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos". É desta perspectiva que a afetividade carrega sua principal relevância, pois no processo de ensino-aprendizagem, o sucesso cognitivo só se realiza por meio da presença do elemento afetividade, e neste caso, é possível afirmar que cognição e afetividade são aspectos indissociáveis, intimamente ligados e influenciados pelo contexto social e o respectivo processo de socialização e sociabilidade.

Nesta esteira, o que Piaget nos ensina é que, em grande medida, as nossas capacidades cognitivas se desenvolvem a partir da presença afetiva, pois é a afetividade que nos desperta sentimento de interesse por algo, desejos, emoções. O interesse e o desejo é o que determinará nossas escolhas, isso valendo para as atividades intelectuais. Da perspectiva piagetiana, estas escolhas não são determinadas pelas atividades cognitivas, antes, pela afetividade. Ou seja, a afetividade determina sobre quais conteúdos a atividade intelectual se concentrará. O que está sendo sugerido aqui é que, os processos de ensino-aprendizagem precisam apresentar elementos afetivos, havendo certas práticas mais propícias para essa mobilização, que é o caso da brincadeira e do jogo em seus aspectos lúdicos. Sendo assim, concebe-se aqui o futsal justamente nessa chave de entendimento.

Na mesma esteira, a psicogenética de Henri Wallon (1979; 1995), atribui à dimensão afetiva tal importância que ela assume lugar central na construção da pessoa e em sua expansão e desenvolvimento de conhecimentos. Para este autor, esse processo de desenvolvimento se inicia no período denominado de impulsivo-emocional e se estende durante todo o primeiro ano de vida. Esse seria um processo que se refere a uma transição de saída do estágio puramente orgânico do ser humano, tornando-se então um ser afetivo. Nestes primeiros momentos, a afetividade se resume apenas a manifestações fisiológicas de emoção, a qual vai diferenciando-se lentamente ao longo do tempo, do que ele chama de vida racional. Este é um percurso no qual afetividade e inteligência vão alternando a preponderância, e a afetividade recua para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade (Dantas, 1992).

Ainda sobre essa espécie de interdependência entre afetivo e intelectual quando concernente ao desenvolvimento humano e a respectiva manifestação e desenvolvimento da inteligência, Vygotsky também concorre para a ratificação dessa ideia ao afirmar que:

O desenvolvimento pessoal seria operado em dois níveis: o do desenvolvimento real ou efetivo e o afetivo referente às conquistas realizadas e o desenvolvimento potencial ou proximal relacionado às capacidades a serem construídas [...] os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem e estão inteiramente enraizados em suas interrelações e influências mútuas (Vygotsky, 1934, p. 120).

Vygotsky por ser um interacionista, mantém-se na mesma linha quando se refere ao aspecto afetivo concernente ao desenvolvimento humano do sujeito, mas escapa um pouco às tendências dos autores anteriormente mencionados ao enfatizar o aspecto da interação social mediada por signos culturais. Em sua concepção, o desenvolvimento do indivíduo é um processo construído nas e pelas interações mais imediatas que o indivíduo estabelece no contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserido.

Futsal e motricidade

A prática do futsal na escola tem princípios e intencionalidades que vão além do desenvolvimento das habilidades técnicas do esporte, sendo uma proposta que busca promover o desenvolvimento integral dos educandos, contemplando aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais, aspectos estes que, em última instância, constituem as próprias práticas escolares educacionais (Amorim, 2016).

Pensando o esporte e, especificamente o futsal escolar, na dimensão dos processos de ensino e aprendizagem e respectivo desenvolvimento, um princípio amplamente enfatizado pela literatura específica é a capacidade inclusiva e de valoração da diversidade, permitindo que todos os educandos participem, independentemente do nível de habilidade, sendo um movimento que inverte a lógica do esporte de alto rendimento, colocando como centralidade os processos e não o resultado.

É importante que esclareça que esta distinção de centralidade entre esporte em ambiente escolar e esporte de alto rendimento, não significa absoluta oposição entre as duas instâncias. Certamente, o esporte é constituído tanto pelo processo, quanto pelos resultados, sendo duas dimensões essenciais. Todavia, o que é considerado nessa análise são os sujeitos. No esporte de alto rendimento, trata-se de profissionais, o que remete a uma formação necessária para tal definição, enquanto, o esporte em ambiente escolar está articulado com sujeitos em processo de formação e desenvolvimento. O foco não é apenas no desenvolvimento técnico e tático do futsal, mas também no desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional (Gallahue, 2005).

O que está sendo posto aqui é que o futsal é utilizado como uma ferramenta educativa, opera na chave de valores como respeito, cooperação, disciplina e trabalho em equipe, entre outros, na articulação com a saúde física e mental, o que pode ser pensado como efeito direto na promoção da interação social e do trabalho em equipe, contribuindo para desenvolverem habilidades sociais

importantes, como comunicação, cooperação e resolução de conflitos.

Um ponto que não deve ser relegado ao esquecimento em qualquer prática esportiva escolar e especialmente no futsal, é a questão da motricidade, haja vista que, esportes auxiliam na melhoria da coordenação motora, força, agilidade e flexibilidade, importantes para o crescimento e desenvolvimento corporal.

A psicomotricidade é uma atividade humana e um campo do conhecimento absolutamente fundamental no processo de aprendizagem que permeia a vida em sociedade. Em alguma medida, de forma generalizante, pode-se dizer que a psicomotricidade está presente em todos os momentos de aprendizagem, seja lá qual for o nível de aprendizagem, evidenciando a importância do esporte a partir de tais considerações. Também, para além da aprendizagem, pode-se arriscar a dizer que a psicomotricidade é um elemento da vida humana, que por conseguinte é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, para que este se realize e se efetive enquanto tal. Ainda assim, diante de toda essa importância, a psicomotricidade, no campo da pedagogia e da educação, não recebe a devida atenção que merece (Ferreira, 2010).

Ao se falar de desenvolvimento da motricidade, significa considerar a interação existente entre o pensamento consciente e inconsciente e os impulsos e movimentos musculares, mediados pelo sistema nervoso. Desta primeira afirmação infere-se que o desenvolvimento motor primeiramente está relacionado com as mudanças e transformações contínuas ocorridas no próprio sujeito a partir do conhecimento e descoberta do seu próprio corpo; mas sempre considerando sua interação com o meio no qual está inserido. Aceitando então esta definição como verdadeira, logo nos é possível afirmar que o desenvolvimento motor está relacionado às áreas cognitivas e afetivas do comportamento humano, as quais recebem a influência de fatores variados, como por exemplo ambientais, biológicos e sociais. O que está se afirmando é que o desenvolvimento motor apresenta algumas características típicas, sendo elas as exigências e possibilidades do corpo se expressar de forma condizente com o quadro socioambiental psicológico-emocional que se apresente, a partir da interação de componentes externos, que são os próprios movimentos, com componentes internos, que são os processos físicos, biológicos e neurológicos que se executa na ação.

A partir do exposto até aqui, buscando um fechamento coerente para esta seção e também permitindo que se tenha elementos suficientes para o entendimento da seção seguinte, apresentar-se-á três aspectos fundamentais atrelados à psicomotricidade:

1- Esquema corporal: sendo um elemento fundamental para a formação da personalidade do sujeito em formação, é a representação relativamente global que a criança tem sobre seu próprio corpo. Pode-se dizer que seja o reconhecimento de si e a partir disto, sua afirmação enquanto sujeito social, agente transformador da realidade. É um movimento no qual a criança reconhece seu corpo para além do movimento isoladamente, passando então a perceber que seu corpo é um instrumento

de prática e ação.

2- Lateralidade: este sendo um processo que em alguma medida possui uma manifestação natural durante o desenvolvimento do sujeito, onde uma dinâmica lateral será apresentada e se notará uma prevalência de um dos lados sobre o outro. Diz-se que seja um movimento um tanto quanto natural, pois identifica-se certos dados neurológicos neste processo de lateralidade, entretanto, também é sabido que existe certa influência ambiental e social. Este conhecimento "esquerda-direita" é decorrente da noção de dominância lateral. É uma espécie de generalização, da percepção do eixo corporal, daquilo tudo que cerca o sujeito.

3- Estruturação espacial: esta estruturação é concernente a orientação que se tem no mundo exterior, que em um primeiro momento do processo e etapas de desenvolvimento do sujeito refere-se ao "eu". Posteriormente, diante da maturação esperada do desenvolvimento, passa também a se referir a objetos e outros sujeitos em posição estática ou em movimento. É a tomada de consciência do seu corpo em relação a outros corpos e a inserção do seu eu na dinâmica social, ou seja, o reconhecimento do lugar e da orientação - movimento, conduta e afins - que se pode ter em relação a dinamicidade que o cerca. E nesta medida, é a conscientização das relações e situações das coisas entre si. Daí então apresenta-se as possibilidades do sujeito organizar-se diante desta dinamicidade que o cerca e também de organizar as coisas entre si, que por sua vez possibilita estabelecer relações entre estes elementos. Por fim, então, pode-se afirmar que a estruturação espacial não é inata, antes sendo uma construção mental que se efetiva através de seus movimentos em relação aos objetos que fazem parte de seu meio.

A psicomotricidade está presente em todas as atividades de aprendizado e desenvolvimento da pessoa e em diversas dimensões, sendo ainda mais forte e evidente na atividade física.

O desenvolvimento psicomotor quando acontece harmoniosamente, prepara a criança para uma vida social próspera, pois, já domina seu corpo e utiliza-o com desenvoltura, o que torna fácil e equilibrado seu contato com o outro. As reações afetivas e as aprendizagens psicomotoras estão interligadas. A psicomotricidade é abrangente e pode contribuir de forma plena para com os objetivos da educação (Mendonça, 2004, p. 25).

Desta perspectiva, da motricidade, aquilo que se apresenta mais enfaticamente é o conhecimento do próprio corpo, que por sua vez remete ao desenvolvimento global. Nesta medida então, percebe-se que é elemento fundamental para o processo de aprendizagem do sujeito. Esse conhecimento do corpo refere-se à organização psicomotora da noção do corpo como marco espaço-temporal do "eu". Esse conhecimento é fundamental ao processo de conduta e/ou aprendizagem, pois busca conhecer o corpo em suas variadas dimensões e relações: simbólica, social, conceitual etc. Estas dimensões do corpo constitui um esquema representacional essencial para à elaboração e representação de todo e qualquer ato ou gesto intencional.

Talvez esta seja a característica mais elementar da psicomotricidade, qual seja, como nos diz Galvão, a relação do sujeito com o meio interno e externo. Parece-nos que isso significa que a psicomotricidade é uma ciência que tem por principal objeto de estudo o Ser em suas ações no espaço e no tempo, ou seja, o Ser através do seu corpo em movimento, em relação às suas interações e transformações internas, mediadas pelas interações e relações externas, exigindo-se então que se considere o corpo a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Ao fim e ao cabo, a psicomotricidade está atrelada a três conhecimentos fundamentais e seus respectivos processos de manifestação: movimento, intelecto e cognição. E complementa Galvão (1995, p. 10): "O termo psicomotricidade se divide em duas partes: a motriz e o psiquismo, que constituem o processo de desenvolvimento integral da pessoa". Ou ainda Fonseca (2004, p. 16): "A palavra motriz se refere ao movimento, já psico determina a atividade psíquica em duas fases, a socioafetiva e cognitiva".

Por mais que tenhamos ressalvas em falar em normalização dos comportamentos humanos, ou mesmo normalização dos comportamentos para a vida em sociedade, em muitas correntes que trabalham mais profundamente com o tema, encontra-se que psicomotricidade tem como um dos seus propósitos principais a melhora ou normalização dos comportamentos gerais do indivíduo, dispensando a atenção em um trabalho constante sobre as condutas motoras, possibilitando que o sujeito torne-se consciente do seu corpo, que por sua vez significa o desenvolvimento do equilíbrio, coordenação global e fina, organização e desenvolvimento das noções espaciais e temporais e etc. É irrefutável que a consciência desses elementos é primordial para o adequado processo de ensino-aprendizagem e para o respectivo desenvolvimento cognitivo, emocional e psicológico do sujeito, propiciando sua autonomia e emancipação.

Dos termos que estamos usando e aos quais estamos nos referindo e pautando as reflexões aqui manifestadas, percebe-se a proximidade do tema com a questão do desenvolvimento do educando, portanto, em muitos momentos aparecerá a referência da psicomotricidade com o desenvolvimento do sujeito como um todo. Por exemplo, a psicomotricidade referente ao desenvolvimento infantil, ou se preferirem, em sua ação educativa, favorece os aspectos físicos e mentais, afetivos-emocionais e socioculturais. Além de ajudar a criança a superar eventuais dificuldades, cumpre o papel de prevenção de possíveis desajustes.

Como já foi falado aqui, a psicomotricidade divide-se em duas partes, a do movimento e a da afetividade-cognição, dois aspectos fortemente presentes na prática do futsal. Especificamente sobre o movimento, considera-se o principal exercício de descoberta do mundo, acessando as suas diversas experiências, constituindo a vivência do sujeito, que por seu turno, é o caminho para o desenvolvimento intelecto-cognitivo. Interessante pontuarmos que em uma grande quantidade de trabalhos aparece o movimento corporal enquanto uma das expressões do ser, tendo em vista que o ser, a todo instante, está se modificando. E como é sabido, o movimento está umbilicalmente ligado ao desenvolvimento e aperfeiçoamento motor: "o desenvolvimento motor é a contínua alteração do

comportamento ao longo do ciclo da vida, realizado pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente" (GALLAHUE; OZMUN, 2003, p. 70).

Enfatizamos sim que a psicomotricidade nos remete a uma ideia de movimento, mas deve-se evitar ao máximo o equívoco de restringi-la a esse aspecto. A psicomotricidade está para muito além apenas da esfera do corpo e do movimento, relacionando-se também com o psicológico, emocional, comportamental e interações sociais. Como diz Fonseca, (2004, p. 10), "A psicomotricidade subentende uma concepção holística do ser humano, e fundamentalmente de sua aprendizagem, que tem por finalidade associar dinamicamente o ato ao pensamento, o gesto à palavra e as emoções aos símbolos e conceitos".

Considerações finais

Como se buscou evidenciar na presente argumentação, a prática de esportes nos processos de ensino e aprendizagem escolarizados desempenha um papel significativo ao contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes e ao reforçar aspectos pedagógicos. Quando bem integrada ao currículo escolar, a prática esportiva não apenas promove o bem-estar físico, mas também enriquece o processo educativo de várias maneiras. Não compete aqui retomar todos os aspectos, entretanto, de forma bem planejada e conduzida de maneira a contribuir para a formação integral dos alunos, indo além do simples ensino das regras e técnicas do esporte, oportuniza o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando-lhes ferramentas e experiências que irão beneficiar diversas áreas de suas vidas, tanto no presente quanto no futuro.

Ainda, concernente à articulação da prática esportiva, especificamente do futsal, com a psicomotricidade, o que se revela evidente é o papel a ser cumprido pela psicomotricidade no decorrer de todo o processo de desenvolvimento global do ser humano. Talvez não seja necessário defini-la como o mais fundamental e essencial dos elementos constituintes deste processo, mas não se pode negar a sua influência em todos os estágios do desenvolvimento, assim como sua relação estratégica com os demais elementos constituintes, como a afetividade, a cognitividade, a emoção, a percepção etc. Nesta medida, a psicomotricidade é a relação entre pensamento e ação, ao passo que também envolve a emoção. Uma de suas finalidades é assegurar o desenvolvimento funcional, a partir do conjunto de potencialidades da criança, ou seja, pode auxiliar a afetividade a se manifestar de forma mais favorável e se expandir, através dessa interação do movimento com o contexto social. O movimento é uma expressão do que se sente; das emoções do pensamento, o que é se afirmar que o desenvolvimento tem em seu escopo a aprendizagem em diversas dimensões e de vários tipos,

expandindo e aprofundando a experiência individual.

BIBLIOGRAFIA

ALENCASTRO, Clarice Escobar de. **As Relações de Afetividade na Educação Infantil**. Porto Alegre: s/ editora, 2009.

ALMEIDA, A. R. S. A. **A emoção na percepção do professor pré-escolar. Um estudo com base na teoria de Henri Wallon**. Dissertação (psicologia da educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Org.). **Afetividade e aprendizagem: contribuição de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007.

ALMEIDA, S.F.C. **O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender, in: Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem**. UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993. Disponível em: <<http://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/1241/1/TCC%20LILIAN%20FRADIQUE%20GUIOTTI.pdf>>.

AMORIM, Adolpho. et al. Percepção de competência de crianças praticantes de futsal: Uma análise em função do nível socioeconômico familiar. **Saúde e Pesquisa**, v. 9, n. 1, p. 119–126, 2016.

ARNAIZ Sánchez, Pilar, MARTÍNEZ Rabadán, Marta, PEÑALVER Vives, Iolanda. **A**

Psicomotricidade na Educação Infantil: Uma Prática Preventiva e Educativa; trad. Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade, educação e reeducação.** 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

BEARD, Ruth Mary. **Como a Criança Pensa: a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais.** São Paulo: Ibrasa, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2006. Vol. 1 e 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/paraqualvol2.pdf>.

BRIKMAN, L. **A linguagem do movimento corporal.** São Paulo: Summus, 1989.

CAUDURO, Maria Teresa. **Motor, Motricidade, Psicomotricidade, Como entender?** Novo Hamburgo; Feevale, 2002.

DANTAS, Heloysa. **Afetividade e construção do sujeito na psicogenética de Wallon.** In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

FERREIRA, Maximiliano. **A influência de um programa de iniciação ao futsal sobre o desenvolvimento de habilidade motoras fundamentais em crianças pré-escolares.** UFRGS, 2010.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem.** Porto Alegre, Artmed, 2008.

GALLAHUE, David. Conceitos para maximizar o desenvolvimento da habilidade de movimento especializado. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 16, n. 2, 2005.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2008

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, W. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. Editora Artmed; 2004.

KRAMER, Sonia et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. São Paulo: Papyrus, 1999.

NEGRINI, Airton. **Educação Psicomotora**. São Paulo: Ebrasa, 2003.

NEGRINE, Airton. **A coordenação Psicomotora e suas Implicações**, Porto Alegre: Pallotti, 1995.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. Tradução de Maria Lúcia Spedo Hildorf Barbanti e Antonieta Barini - Direção da Coleção Fanny Abromovich. São Paulo: Summus, 1985. Disponível em :< http://famesp.com.br/novosite/wp-content/uploads/2014/tcc/famesp_ivone_de_souza_matos.pdf>.

OLIVEIRA, Z.M.R. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**./MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.64-68. Disponível em:<<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/educacaoinfantil/formacaoepratica.pdf>>

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LCT, 1971. Disponível em:< http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/KcWu7Gj1g1H8P6c_2015-2-3-14-35-57.pdf>

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & inteligência**. Rio de Janeiro: Walk, 2008. Disponível em:< https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/a_importancia_da_afetividade_no_processo_e

[nsino_aprendizagem.pdf](#)>.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Psicomotricidade na Educação Infantil**: uma prática São Paulo: Manole, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Martins Fontes - São Paulo. 5ª edição, 1994.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

_____. **A evolução psicológica da criança**. 2ª edição, Lisboa: Edições 70, 1995.

LUDICIDADE COMO MANEIRA DE ENSINAR

PLAYFULNESS AS A WAY OF TEACHING



SELMA JORGE COSTA MIRANDA

Professora na Rede Municipal da cidade de São Paulo.

RESUMO

A ludicidade, ou o uso de atividades lúdicas e jogos no processo educativo, é uma maneira eficaz de ensinar que engaja as crianças e torna o aprendizado mais prazeroso e significativo. Incorporar jogos, brincadeiras e atividades criativas nas aulas estimula a curiosidade e o interesse dos alunos, promovendo um ambiente onde a aprendizagem ocorre de forma natural e espontânea. Esses métodos ajudam a desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais, ao mesmo tempo em que permitem que os alunos explorem conceitos de forma prática e interativa. A ludicidade também contribui para a construção de uma relação positiva com o aprendizado, tornando-o menos intimidante e mais acessível, o que pode resultar em maior motivação e envolvimento por parte dos alunos. Em resumo, ao utilizar a ludicidade como ferramenta pedagógica, transformamos o processo de ensino em uma experiência dinâmica e enriquecedora, que favorece a assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Lúdico; Crianças; Artes.

ABSTRACT

Playfulness, or the use of playful activities and games in the educational process, is an effective way of teaching that engages children and makes learning more enjoyable and meaningful. Incorporating games, play and creative activities into lessons stimulates students' curiosity and interest, fostering an environment where learning takes place naturally and spontaneously. These methods help develop cognitive, social and emotional skills, while allowing students to explore concepts in a practical and interactive way. Playfulness also contributes to building a positive relationship with learning, making it less intimidating and more accessible, which can result in greater motivation and involvement on the part of students. In short, by using playfulness as a pedagogical tool, we transform the teaching process into a dynamic and enriching experience, which favors the assimilation of knowledge and the integral development of children.

Keywords: Playfulness; Children; Arts.

INTRODUÇÃO

As artes visuais desempenham um papel fundamental na Educação Infantil, oferecendo uma ampla gama de benefícios que são cruciais para o desenvolvimento das crianças em várias dimensões.

As artes visuais desempenham um papel fundamental na Educação Infantil, oferecendo uma ampla gama de benefícios que são cruciais para o desenvolvimento das crianças em várias dimensões. Ao incorporar atividades artísticas no currículo, as crianças não apenas exploram sua criatividade, mas também desenvolvem habilidades essenciais para seu crescimento integral. A prática das artes visuais permite que as crianças experimentem e compreendam conceitos de forma tangível e expressiva, ajudando a solidificar seu aprendizado de maneira mais envolvente e memorável. Além disso, as atividades artísticas promovem a autonomia e a confiança. Ao criar suas próprias obras de arte, as crianças têm a oportunidade de tomar decisões e resolver problemas de forma independente, o que fortalece sua autoeficácia. Esse senso de realização ao ver o produto final de seu trabalho também contribui para o desenvolvimento da autoestima.

O ambiente de sala de aula enriquecido com atividades artísticas estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem. As artes visuais servem como um meio de incentivo para que as crianças se envolvam mais profundamente com o conteúdo acadêmico, tornando a experiência de aprendizagem mais dinâmica e interativa. Portanto, a integração das artes visuais na Educação Infantil não apenas enriquece o currículo, mas também apoia o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças, preparando-as para um futuro mais criativo e inclusivo.

DESENVOLVIMENTO

As artes visuais estimulam a cognição das crianças ao promover habilidades como percepção visual, atenção aos detalhes e reconhecimento de formas e cores. Atividades como desenho, pintura e modelagem incentivam as crianças a observarem e interpretar o mundo ao seu redor, ajudando a desenvolver suas capacidades de resolução de problemas e pensamento crítico. Através das artes visuais, as crianças têm uma forma poderosa de expressar suas emoções, pensamentos e experiências. Elas podem comunicar sentimentos que ainda não conseguem verbalizar com palavras, desenvolvendo uma forma não verbal de expressão. Isso é especialmente importante na Educação Infantil, onde a linguagem ainda está em desenvolvimento.

Atividades artísticas, como pintar e desenhar, ajudam no aprimoramento das habilidades motoras finas. Ao segurar pincéis, lápis ou manipular argila, as crianças desenvolvem coordenação olho-mão e controle muscular, habilidades essenciais para a escrita e outras atividades motoras mais complexas. As artes visuais estimulam a criatividade e a imaginação das crianças. Ao explorar diferentes técnicas e materiais, as crianças são incentivadas a pensar fora da caixa e a experimentar novas ideias. Esse processo criativo é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de inovação e adaptação.

Participar de atividades artísticas pode promover habilidades sociais e emocionais. Colaborar em projetos artísticos, compartilhar materiais e discutir obras com os colegas ajuda a desenvolver habilidades de cooperação, empatia e comunicação. Além disso, a arte pode ser uma forma terapêutica de lidar com emoções e aumentar a autoestima das crianças. As artes visuais também desempenham um papel importante na conexão cultural e na formação da identidade das crianças. Através da exploração de diferentes estilos artísticos e tradições culturais, as crianças podem desenvolver uma maior compreensão e apreciação pela diversidade cultural, além de reforçar sua própria identidade cultural. As atividades artísticas podem ser integradas com outras áreas do currículo, como matemática, ciências e linguagem. Por exemplo, ao criar uma colagem que representa conceitos científicos ou ao explorar padrões e formas, as crianças fazem conexões interdisciplinares que enriquecem seu aprendizado.

As artes visuais oferecem oportunidades para a avaliação formativa e a reflexão sobre o processo de aprendizagem. As crianças podem refletir sobre o que aprenderam ao criar suas obras e receber feedback construtivo, o que promove a autoavaliação e a melhoria contínua. Um ambiente que valoriza e incorpora as artes visuais pode criar uma atmosfera de aprendizado positivo e estimulante. A presença de arte e atividades criativas pode tornar a sala de aula mais envolvente e acolhedora, incentivando a participação ativa das crianças. Ao integrar as artes visuais no cotidiano escolar, a sala de aula se transforma em um espaço vibrante onde cada canto pode refletir a diversidade de talentos e perspectivas dos alunos.

Trabalhar em projetos artísticos muitas vezes envolve colaboração e trabalho em equipe. Atividades como murais coletivos, projetos de grupo e apresentações artísticas promovem a interação social e a cooperação entre os alunos. Essas experiências ajudam as crianças a desenvolverem habilidades interpessoais, como comunicação eficaz, empatia e negociação. Aprender a trabalhar em equipe e a valorizar as contribuições dos outros são competências essenciais para a vida em sociedade e para futuros ambientes de trabalho. As artes visuais não apenas complementam o currículo acadêmico, mas também o enriquecem. A integração da arte em diferentes disciplinas permite que as crianças explorem conceitos acadêmicos de maneira mais profunda e significativa. Por exemplo, criar representações visuais de conceitos matemáticos ou explorar a história através de projetos artísticos ajuda os alunos a entenderem e reter informações de forma mais envolvente. A arte serve como uma ponte entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais holística.

Ao participar de atividades artísticas, as crianças são incentivadas a refletir sobre seu trabalho e o trabalho dos outros. Essa reflexão crítica promove habilidades de análise e avaliação, permitindo que as crianças desenvolvam um olhar mais atento e um pensamento mais profundo sobre o que estão criando e experimentando. Discutir sobre o processo criativo e os resultados também ajuda a construir habilidades de argumentação e a capacidade de justificar e defender suas escolhas.

A ambientação da sala de aula pode ser significativamente aprimorada através da arte. A exibição de obras de arte criadas pelos alunos, bem como de peças de artistas locais e internacionais, transforma a sala em um espaço mais vibrante e inspirador. Esse ambiente visualmente estimulante pode aumentar a motivação dos alunos para participar ativamente das atividades e pode tornar o aprendizado mais agradável e envolvente. As atividades artísticas também podem ser conectadas a experiências de vida real. Projetos que envolvem a criação de arte para a comunidade, como murais escolares ou eventos culturais, permitem que as crianças se envolvam com o mundo ao seu redor de maneira prática e significativa. Essas experiências ajudam a relacionar o que aprendem na escola com a vida cotidiana, promovendo uma compreensão mais ampla e contextualizada das artes.

O processo artístico proporciona uma forma de exploração emocional que apoia o bem-estar geral e a saúde mental das crianças. Ao criar e exibir seus próprios trabalhos artísticos, as crianças desenvolvem um senso de identidade e orgulho pessoal. Ver suas obras de arte valorizadas e reconhecidas por professores e colegas aumenta a autoestima e a motivação para continuar explorando suas habilidades e interesses. Esse reconhecimento positivo reforça a importância do esforço e da dedicação, promovendo um ciclo de autoafirmação e crescimento contínuo.

A integração de projetos artísticos em diferentes contextos pode expandir a experiência de aprendizado dos alunos. Projetos que envolvem visitas a museus, interações com artistas locais ou participação em festivais culturais proporcionam experiências práticas e enriquecedoras. Essas

atividades ajudam a conectar o aprendizado teórico com a prática real, oferecendo oportunidades para que as crianças vivenciem a arte de maneira direta e significativa.

Ao utilizar a ludicidade como ferramenta pedagógica, transformamos o processo de ensino em uma experiência dinâmica e enriquecedora, que favorece a assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento integral das crianças. O uso de jogos e atividades lúdicas não só torna o aprendizado mais atraente, mas também facilita a aquisição de habilidades de maneira natural e prazerosa. A ludicidade proporciona um ambiente onde os alunos podem explorar conceitos e ideias de forma interativa, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e emocionais de forma simultânea.

A ludicidade é uma poderosa fonte de engajamento e motivação. Jogos e brincadeiras são naturalmente atraentes para as crianças e, quando incorporados ao processo educativo, ajudam a manter o interesse e a participação ativa. Ao transformar conteúdos acadêmicos em desafios e atividades lúdicas, os educadores criam um ambiente de aprendizado que estimula a curiosidade e a vontade de aprender, o que pode levar a um maior envolvimento com o material e uma melhor retenção das informações.

A ludicidade promove a aprendizagem ativa, permitindo que as crianças se envolvam diretamente com o conteúdo. Em vez de apenas ouvir explicações teóricas, elas participam de atividades práticas que exigem pensamento crítico e resolução de problemas. Por exemplo, um jogo de matemática pode envolver desafios de resolução de problemas e a aplicação de conceitos matemáticos em situações simuladas, enquanto uma atividade de arte pode explorar conceitos de geometria e proporção de forma criativa. Essa abordagem ativa facilita a compreensão profunda e a aplicação prática dos conhecimentos.

Jogos e atividades lúdicas também desempenham um papel crucial no desenvolvimento social das crianças. Atividades que envolvem colaboração, como jogos em equipe ou projetos criativos conjuntos, ajudam a desenvolver habilidades interpessoais essenciais, como comunicação, cooperação e empatia. As crianças aprendem a negociar, compartilhar e respeitar as ideias dos outros, promovendo um ambiente de trabalho colaborativo e harmonioso.

A ludicidade estimula a criatividade ao permitir que as crianças experimentem e explorem novas ideias em um ambiente seguro e encorajador. Atividades criativas, como a construção de histórias, dramatizações e projetos de arte, incentivam os alunos a pensarem fora da caixa e a desenvolver soluções originais para os desafios que encontram. A criatividade promovida através da ludicidade não só enriquece o aprendizado, mas também prepara as crianças para resolver problemas de maneira inovadora em suas vidas futuras.

O aspecto lúdico do aprendizado também contribui para o desenvolvimento emocional das crianças. Atividades que envolvem jogos e brincadeiras proporcionam uma maneira de expressar e processar emoções, ajudando os alunos a desenvolverem a resiliência e a autoconfiança. Além disso, o ambiente lúdico reduz a ansiedade e o estresse associados ao aprendizado, criando uma atmosfera mais positiva e acolhedora.

A ludicidade facilita a integração de conhecimentos ao conectar conceitos de diferentes disciplinas de maneira coesa e prática. Jogos e atividades lúdicas podem envolver múltiplas áreas do currículo, como matemática, ciências e linguagem, permitindo que os alunos vejam as conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Por exemplo, um jogo sobre a natureza pode integrar conceitos de ciências, leitura e matemática, proporcionando uma experiência de aprendizado mais rica e integrada.

Atividades lúdicas oferecem feedback imediato, permitindo que as crianças vejam os resultados de suas ações e decisões em tempo real. Esse feedback rápido é crucial para o processo de aprendizagem, pois permite que os alunos ajustem suas estratégias e abordagens de forma contínua. O jogo proporciona um espaço onde as crianças podem experimentar, falhar e tentar novamente, aprendendo com seus erros e aprimorando suas habilidades.

A ludicidade permite uma personalização do aprendizado, adaptando as atividades às necessidades e interesses individuais das crianças. Jogos e atividades podem ser ajustados para diferentes níveis de habilidade e estilos de aprendizagem, proporcionando oportunidades para que cada aluno participe e se desenvolva de acordo com seu próprio ritmo. Essa abordagem personalizada ajuda a atender às necessidades específicas de cada aluno, promovendo um aprendizado mais eficaz e inclusivo.

Além de promover o desenvolvimento acadêmico, a ludicidade também contribui para o desenvolvimento de habilidades de vida importantes. Jogos que simulam situações da vida real ajudam as crianças a desenvolverem habilidades práticas, como tomada de decisões, gerenciamento de recursos e resolução de conflitos. Essas experiências práticas prepararam as crianças para enfrentar desafios futuros e aplicar o que aprenderam em contextos do dia a dia.

O uso de atividades lúdicas também promove a inclusão ao criar oportunidades para que todas as crianças participem e contribuam. Jogos adaptados para diferentes habilidades e necessidades garantem que cada aluno possa se envolver e se sentir parte do grupo. Além disso, a ludicidade pode ajudar a quebrar barreiras culturais e linguísticas, criando um espaço onde as crianças podem interagir e aprender umas com as outras de maneira positiva e respeitosa.

Participar de atividades lúdicas e alcançar metas dentro de jogos e desafios ajuda a construir a autoestima das crianças. Ver o sucesso de suas ações e receber reconhecimento por suas

conquistas contribui para uma imagem positiva de si mesmas. A confiança adquirida através de experiências lúdicas é transferível para outras áreas do aprendizado e da vida pessoal, ajudando as crianças a se sentirem mais confiantes e capacitadas.

A ludicidade não só enriquece o processo de aprendizagem atual, mas também prepara as crianças para o futuro. As habilidades desenvolvidas através de jogos e atividades lúdicas, como pensamento crítico, criatividade e colaboração, são essenciais para o sucesso em um mundo em constante mudança. Ao promover essas habilidades desde cedo, a ludicidade ajuda a preparar as crianças para serem pensadores independentes, solucionadores de problemas e colaboradores eficazes em suas futuras carreiras e vidas pessoais.

Em suma, a ludicidade como ferramenta pedagógica transforma o processo educativo em uma experiência vibrante e enriquecedora, que vai além da mera transmissão de conhecimento. Através de jogos e atividades criativas, as crianças desenvolvem habilidades essenciais, exploram novos conceitos e se envolvem em um aprendizado significativo e prazeroso. Ao valorizar e incorporar a ludicidade no currículo, os educadores criam um ambiente onde a aprendizagem é celebrada e estimulada, preparando os alunos para um futuro brilhante e cheio de possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração das artes visuais na Educação Infantil é crucial para o desenvolvimento holístico das crianças. Ao estimular a cognição, a expressão emocional, a criatividade e as habilidades sociais, as artes visuais contribuem significativamente para a formação de crianças bem equilibradas e preparadas para os desafios futuros. Investir em práticas artísticas desde os primeiros anos de vida é investir no desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para se tornarem pensadores críticos, comunicadores eficazes e cidadãos engajados. Em resumo, um ambiente escolar que valoriza e incorpora as artes visuais oferece uma base sólida para o desenvolvimento integral das crianças.

A confiança adquirida através de experiências lúdicas é transferível para outras áreas do aprendizado e da vida pessoal, ajudando as crianças a se sentirem mais confiantes e capacitadas. Quando as crianças se envolvem em atividades lúdicas, elas têm a oportunidade de enfrentar desafios e superar obstáculos em um ambiente seguro e encorajador. O sucesso nessas atividades contribui para o desenvolvimento de uma mentalidade positiva e de autoeficácia, que se reflete em outros contextos da vida.

A autoconfiança desenvolvida através de jogos e atividades lúdicas pode influenciar positivamente o desempenho acadêmico das crianças. Ao se sentirem bem-sucedidas e competentes em atividades lúdicas, elas tendem a aplicar a mesma atitude positiva e perseverança em situações acadêmicas. A habilidade de enfrentar desafios com uma mentalidade construtiva se traduz em maior disposição para lidar com tarefas escolares complexas, experimentar novas estratégias e buscar soluções criativas para problemas.

A confiança adquirida em ambientes lúdicos também se manifesta em interações sociais. Crianças que desenvolvem uma forte autoimagem através de atividades criativas e cooperativas tendem a se sentir mais confortáveis em situações sociais. Elas estão mais aptas a participar de conversas, a formar amizades e a colaborar efetivamente com os colegas. A experiência de trabalhar em grupo e de se expressar artisticamente ajuda as crianças a desenvolverem habilidades interpessoais e a se relacionar com os outros de maneira mais aberta e confiante.

Na vida pessoal, a confiança adquirida por meio da ludicidade se traduz em uma maior disposição para explorar novas atividades e desafios. Crianças que têm experiências positivas com jogos e atividades criativas tendem a abordar novas experiências com uma atitude mais positiva e exploratória. Elas estão mais dispostas a experimentar novos hobbies, a se envolver em projetos pessoais e a enfrentar situações desconhecidas com uma atitude proativa.

A resiliência é uma qualidade importante que também é fortalecida através da ludicidade. Durante os jogos e atividades lúdicas, as crianças aprendem a lidar com a frustração e a persistir diante das dificuldades. Essa experiência ajuda a desenvolver uma mentalidade resiliente, que é essencial para enfrentar e superar desafios na vida cotidiana. A capacidade de se recuperar de falhas e de continuar tentando, adquirida através da ludicidade, é uma habilidade valiosa que as crianças carregam para todas as áreas de suas vidas.

A ludicidade também contribui para o desenvolvimento de habilidades de autorregulação, como o controle emocional e a gestão do tempo. Em atividades lúdicas, as crianças aprendem a esperar sua vez, a seguir regras e a gerenciar suas emoções durante momentos de competição ou colaboração. Essas habilidades de auto regulação são transferíveis para o ambiente escolar e para a vida pessoal, ajudando as crianças a se comportar de maneira mais controlada e a lidar com as exigências diárias de forma mais equilibrada.

A experiência de estabelecer e alcançar metas durante atividades lúdicas ensina as crianças a definirem objetivos e a trabalhar para alcançá-los. A sensação de conquista obtida ao completar um jogo ou um projeto artístico fortalece a crença das crianças em sua capacidade de alcançar objetivos em outras áreas. Essa habilidade de estabelecer metas e seguir planos é crucial para o

sucesso acadêmico e pessoal, ajudando as crianças a desenvolverem uma abordagem sistemática para atingir suas aspirações.

Participar de atividades lúdicas que permitem a autoexpressão e a criatividade ajuda as crianças a desenvolverem uma identidade pessoal forte e positiva. Ao verem suas próprias ideias e habilidades reconhecidas e valorizadas, as crianças constroem um senso de autoestima e autovalorização. Esse fortalecimento da identidade pessoal contribui para uma atitude mais confiante e positiva em relação às próprias capacidades e à sua posição no mundo.

Em resumo, a confiança adquirida através de experiências lúdicas tem um impacto duradouro e significativo no desenvolvimento das crianças. Ao enfrentar desafios, superar obstáculos e experimentar sucessos em um ambiente de aprendizagem lúdico, as crianças constroem uma base sólida de autoconfiança que se reflete em várias áreas de suas vidas. A aplicação dessas experiências positivas no ambiente acadêmico, social e pessoal prepara as crianças para se tornarem indivíduos mais confiantes, resilientes e capazes de enfrentar as complexidades do mundo com uma atitude positiva e proativa.

Ao criar um espaço onde a arte é uma parte central do currículo e da experiência diária, promovemos um ambiente de aprendizagem que é inclusivo, estimulante e enriquecedor. Através da arte, as crianças têm a oportunidade de explorar suas habilidades, expressar suas emoções, colaborar com os colegas e se conectar com o mundo ao seu redor de maneiras profundas e significativas. Este compromisso com a arte não apenas enriquece a experiência educacional, mas também prepara as crianças para se tornarem pensadores criativos, cidadãos engajados e indivíduos confiantes em seu próprio potencial

Um ambiente que valoriza e incorpora as artes visuais pode criar uma atmosfera de aprendizado positivo e estimulante. A presença de arte e atividades criativas pode tornar a sala de aula mais envolvente e acolhedora, incentivando a participação ativa das crianças. Ao integrar as artes visuais no cotidiano escolar, a sala de aula se transforma em um espaço vibrante onde cada canto pode refletir a diversidade de talentos e perspectivas dos alunos.

A presença de arte e atividades criativas pode tornar a sala de aula mais envolvente e acolhedora, incentivando a participação ativa das crianças. Ao integrar as artes visuais no cotidiano escolar, a sala de aula se transforma em um espaço vibrante onde cada canto pode refletir a diversidade de talentos e perspectivas dos alunos. A decoração da sala com trabalhos artísticos dos próprios alunos não só valoriza suas criações, mas também cria um ambiente que celebra a individualidade e a coletividade.

Exibir as obras dos alunos nas paredes da sala de aula promove um sentimento de pertencimento e orgulho. Quando os alunos veem suas criações e as de seus colegas destacadas,

sentem que suas contribuições são valorizadas e que fazem parte de uma comunidade de aprendizagem. Esse sentimento de pertencimento é crucial para o engajamento e a motivação dos alunos, pois eles se sentem mais conectados ao ambiente escolar e ao processo de aprendizagem.

As atividades artísticas permitem que as crianças expressem suas emoções, pensamentos e experiências de maneira única. Ao criar obras de arte, elas têm a oportunidade de comunicar aspectos de suas identidades e vivências que podem não ser facilmente expressos apenas com palavras. Esse tipo de expressão pessoal enriquece a dinâmica da sala de aula e proporciona aos professores insights valiosos sobre o que está acontecendo na mente e no coração de cada aluno.

Integrar a arte no currículo escolar oferece uma diversificação das estratégias de ensino, atendendo a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Enquanto alguns alunos podem se destacar em atividades tradicionais, outros podem encontrar nas artes uma forma mais eficaz de absorver e aplicar o conhecimento. Por exemplo, criar ilustrações para representar conceitos matemáticos ou dramatizar histórias para explorar temas de linguagem permite que os alunos se envolvam com o material de formas variadas e significativas.

O trabalho em grupo em projetos artísticos promove o desenvolvimento de habilidades interpessoais essenciais. Ao colaborar em murais, exposições ou peças teatrais, os alunos aprendem a trabalhar juntos, a comunicar suas ideias e a resolver conflitos de maneira construtiva. Essas experiências de colaboração não apenas melhoram a dinâmica da sala de aula, mas também preparam os alunos para interações futuras em ambientes sociais e profissionais.

O ambiente escolar enriquecido com arte torna o espaço mais inspirador e esteticamente agradável. A presença de cores vivas, formas criativas e expressões artísticas contribui para um clima positivo e estimulante. Essa atmosfera inspiradora não apenas atrai a atenção dos alunos, mas também cria um espaço onde a criatividade é continuamente incentivada e valorizada.

A arte oferece oportunidades para a reflexão e a avaliação do próprio aprendizado. Ao revisar e discutir suas obras e as de seus colegas, os alunos desenvolvem habilidades de autoavaliação e crítica construtiva. Esse processo de reflexão ajuda os alunos a entenderem melhor suas próprias competências e áreas de melhoria, promovendo um ciclo de aprendizado contínuo e autoaperfeiçoamento.

A integração das artes visuais também promove a inclusão e a celebração da diversidade. Projetos que exploram diferentes culturas e tradições artísticas ajudam os alunos a apreciarem e respeitar as diferenças. A sala de aula se torna um microcosmo de diversidade cultural, onde cada aluno pode ver e celebrar suas próprias heranças e as dos outros, fomentando um ambiente de respeito mútuo e compreensão.

Portanto, ao incorporar a arte e as atividades criativas no cotidiano escolar, criamos um ambiente de aprendizagem que é tanto enriquecedor quanto acolhedor. A sala de aula se transforma em um espaço vibrante e dinâmico, onde a expressão individual é celebrada e a participação ativa é incentivada. Essa abordagem não apenas melhora a experiência educacional, mas também promove o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar o futuro com confiança e criatividade.

REFERÊNCIAS

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GOUTHIER, J. História do Ensino da Arte no Brasil. In: PIMENTEL, Lucia G. (Org.). **Curso de especialização em ensino de Artes Visuais**. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ESCOLA, LUGAR DE ACESSO, FORMAÇÃO, CIDADANIA, CULTURA E LAZER

SCHOOL, A PLACE OF ACCESS, TRAINING, CITIZENSHIP, CULTURE AND LEISURE



SELMA MARTINS SASSO

Graduação em Educação Física pela Faculdade de Santo André (1992); graduada em Direito pela Universidade Capital – Unicapital (2006); graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Araras Dr. Edmundo Ilson (2010) Professora no Município de São Paulo.

RESUMO

A educação para a cidadania é encarada como um desafio central das instituições escolares e da sociedade em geral. Assim, os agentes educativos devem promover a formação e a socialização das crianças e jovens, fomentando igualmente a sua integração na participação ativa e responsável na vida da sociedade. O presente artigo tem por objetivo discutir a acessibilidade da cultura e a formação cidadã dentro do espaço escolar. Nesse sentido, tendo por base a discussão sobre a função social que deve ser formadora de cidadãos competentes para as atividades cotidianas, bem como, prezar os valores primordiais humanos de sociabilidade entre sujeitos. Além de fazer uma reflexão sobre a cultura, no processo de ensino-aprendizagem, que ultrapassem as barreiras da escola.

Palavras-chave: Escola; Formação cidadã; Cultura.

SUMMARY

Citizenship education is seen as a central challenge for school institutions and society in general. Thus, educational agents must promote the training and socialization of children and young people, while also fostering their integration into active and responsible participation in the life of society. The aim of this article is to discuss the accessibility of culture and citizen education within the school environment. In this sense, it is based on a discussion about the social function that should be to train competent citizens for everyday activities, as well as to value the primordial human values of sociability between subjects. As well as reflecting on culture in the teaching-learning process that goes beyond the barriers of the school.

Keywords: School; Citizen education; Culture.

INTRODUÇÃO

Com o presente trabalho, pretende-se apresentar os objetivos da educação de acordo com o desejo de transformar a escola em um lugar de aprendizagem significativa. Por acreditar que o papel da escola é ajudar na formação ética de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, considera-se que a escola deve se atentar com a instrução das futuras gerações, dando condições para o desenvolvimento intelectual, moral e para o exercício da cidadania. Tais questões nortearão a discussão apresentada com o objetivo principal de discutir a importância da escola na sociedade e na vida do indivíduo.

Analisou-se a função social da escola, através de pesquisas feitas em sites, livros, artigos científicos e reportagens de revista e uma análise, também, com uma visão geral das escolas.

Primeiramente, far-se-á uma análise sobre a função social da escola, tendo em vista que não se trata apenas de um ambiente onde são ensinadas determinadas matérias e nada mais.

Logo após, abordar-se-á a importância da escola em tornar seus alunos críticos e ativos na sociedade, mirando não só no seu papel educacional, mas também na formação ética de crianças e jovens, para que sejam capazes de construir relações sociais mais justas e solidárias.

Finalizando com uma relação entre cultura e educação e quanto ambas estão interligadas no processo escolar.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A escola é um espaço democrático dentro da sociedade contemporânea. Servindo para discutir suas questões, possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico, trazer as informações, contextualizá-las e dar caminhos para o aluno buscar mais conhecimento. Além disso, é um lugar de sociabilidade de jovens, adolescentes e também de difusão sociocultural.

Segundo Araújo (2003), os dois objetivos principais da educação são a instrução e a formação ética. Vale destacar que esses objetivos são indissociáveis e apoiam a formação de cidadãos e cidadãs. A instrução é o trabalho com os conhecimentos construídos ao longo da história pela humanidade, relacionadas às áreas disciplinares como Linguagem, História, Artes, Matemática, Geografia etc. Já a formação ética é:

“[...] a busca pelo desenvolvimento de aspectos que deem aos jovens e às crianças as condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais necessárias para uma vida pessoal digna e saudável e para poderem exercer e participar efetivamente da vida política e da vida pública da sociedade, de forma crítica e autônoma.” (ARAÚJO, 2003, p. 31).

A educação em geral, designa-se com este termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas são dominadas de cultura, uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração.

A escola no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é passado a priori. Trata-se de conhecimento vivo que se caracteriza como processo de construção.

Com o passar dos anos e a mudança na estrutura familiar, a escola deixou de ser restrita ao ensino das matérias básicas, passando a auxiliar no papel da família nos processos de aprendizagem sobre questões afetivas e socioculturais.

A escola tem como função educar um indivíduo, para que ele aprenda a viver em sociedade, facilitando aos alunos pleno entendimento sobre determinado assunto, permitindo que eles assimilem direta e criticamente suas atitudes dentro de uma sociedade tão diferente socialmente

A criança quando nasce não é um ser social, mas se torna, através da educação e da formação que recebe. É através da educação que serão transmitidas as ideias de moral, hábitos e sentimentos, tornando o ser apto a conviver em sociedade.

A ESCOLA E A FORMAÇÃO CIDADÃ

A cidadania no seu sentido mais amplo é o exercício pleno dos direitos e deveres dos cidadãos numa sociedade democrática, incluindo a participação efetiva em todo processo social como sujeito histórico, de forma crítica e consciente.

A instituição escolar, desde a sua criação, tem como missão fundamental, transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade ao longo de sua história. Desta forma, fatos históricos, leis da natureza, a escrita de acordo com a norma cult vigente, entre outras questões, sempre foram objetos da aprendizagem. O trabalho da escola e do professor visa, também, a construção de um jovem com atitudes refletidas e valores bem construídos, fatores determinantes para o desenvolvimento de normas positivas de conduta.

Apesar da sua reconhecida importância no panorama educativo atual, a operacionalização do conceito de Educação para a Cidadania não é uma tarefa fácil, tendo em conta a diversidade de elementos que o integram.

Segundo Margarida Serrão e Maria Clarice Baleeiro (1999):

“Educar para a cidadania é construir e/ou fortalecer a autoestima, o autoconhecimento e o conhecimento dos outros, de modo a possibilitar a inserção no coletivo, percebendo-se como alguém com direitos e deveres e como agente de transformação social responsável e consciente dos seus próprios limites” (In Figueiredo, 2002, p.7).

Contudo não podemos esquecer que “a cidadania dos alunos não começa e nem acaba na escola” (SANCHES, 2003, p.187), e deve ser encarada como um projeto global e participativo, envolvendo em prol de um mundo mais justo e democrático. Isto é, a promoção da cidadania ultrapassa muitas vezes o muro da escola, devendo ser encarada como uma aprendizagem contínua e extensível aos diversos âmbitos da vida humana. Ela conquista-se no dia a dia, nas relações dos indivíduos, no conjunto das organizações da sociedade.

A RELAÇÃO CULTURA E EDUCAÇÃO

A cultura faz parte do nosso íntimo, somos fundadores e propagadores da cultura, de forma que a manifestam de maneiras diversas. Mas o que é cultura e qual a sua relação com a educação? Candau (2003) afirma que cultura é um fenômeno plural, multiforme que não é estático, mas que está em constante transformação, envolvendo um processo de criar e recriar. Ou seja, a cultura é um componente ativo na vida do ser humano e manifesta-se nos atos mais corriqueiros da conduta do indivíduo e, não há indivíduo que não possua cultura, pelo contrário, cada um é criador e propagador de cultura.

Educação e cultura são fenômenos totalmente integrados, pois os dois levam a socialização e são capazes de influenciar na forma de pensar dos educandos e dos educadores. A cultura está presente na vida de qualquer pessoa, no meio de todas as atividades sociais e é o próprio ser humano que produz e multiplica a cultura, por isso a pluralidade e a diversidade. A escola por ser um espaço social de convivência e formadora de cidadãos deve estar ligada às manifestações culturais como forma de ensinar e socializar os alunos, pois a cultura fornece ideias para um aprendizado mais eficiente. A interação com os outros amplia os laços afetivos contribuindo para o reconhecimento e a percepção das diferenças entre as outras pessoas. A escola é um ambiente para troca dessas experiências entre todos que a compõem, sendo um resultado de processos sociais e pessoais.

Ainda que a escola seja palco dessas multiculturalidades ela vem se deparando com várias dificuldades em interagir suas práticas educativas mais comuns com a diversidade cultural vivenciada por cada aluno, isso porque os conteúdos selecionados e trabalhados pela escola não têm nenhuma relação com o universo cultural ou com essa multiculturalidade vivenciada pelos educandos.

A partir disso, pode-se apontar que a inclusão de currículo multicultural no ambiente escolar, não só possibilita o conhecimento de outras culturas, mas também auxilia no processo de ensino-aprendizagem na medida em que os professores utilizam da cultura dos alunos em suas aulas e projetos da escola, quando há esse interesse e interação do professor em conhecer e valorizar as demais culturas ocorre o processo de socialização, onde cada cultura passa a ser entendida e vista não mais com um olhar pejorativo, proporcionando a partir daí um ambiente escolar, mais agradável e com uma nova perspectiva na forma de aprender e ensinar.

As escolas além de ser uma instituição educacional, ela também é uma instituição cultural, onde dentro delas estão inseridos diversos grupos sociais que não devem ser ignorados pelos educadores muito menos pela escola, mas sim valorizados, através de discussões e feiras, para que as culturas não tradicionais possam ser conhecidas e reconhecidas quanto a suas ideologias e formas de ser.

A escola pode trabalhar a cultura em diversas áreas no currículo escolar, no sentido de valorizar a pluralidade e a diversidade cultural. Porém não se deve esquecer o professor neste processo, pois tanto os professores quanto as escolas têm que estar atualizados, para que os conteúdos aplicados em sala de aula sejam o mais próximo possível da realidade dos alunos para que os conhecimentos adquiridos sejam utilizados na prática da vida social.

Sem dúvidas que a construção de um novo currículo com base na multiculturalidade não será tarefa fácil para o professor, pois isto requererá novos saberes, nova postura, novos objetivos, novas estratégias e por certos novos assuntos. Com relação ao fato Candau (2003) afirma: " Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados". Mas não é uma tarefa impossível, só é preciso que haja meios, ideias e preparo do corpo docente para lidar com este novo desafio.

CIDADANIA NOS DIAS ATUAIS

Podemos dizer que o portador de cidadania é aquele que desempenha os Direitos Constitucionais e os Direitos Humanos. É aquele que não realiza apenas o ato de votar, mas participa também da efetiva construção de um futuro melhor.

Em suma, o conceito dá se pelo total desempenho e fruição dos direitos sociais, políticos, econômicos e individuais - direitos humanos – assegurados pelo ordenamento jurídico.

O autor Jorge Miranda leciona que o conceito de povo se vincula ao de cidadania. Cidadãos seriam os membros do Estado, ou seja, o alvo da ordem jurídica estatal, os indivíduos e os súditos do poder. Alega que a cidadania é a característica/qualidade do cidadão. E demonstra que a diferença entre cidadania e nacionalidade está atrelada a uma nação.

“(…) ‘Nacionalidade’ liga-se a nação, revela a pertença a uma nação, não a um Estado. Ou, se atender a outras utilizações consagradas, trata-se de termo com extensão maior do que cidadania: nacionalidade têm as pessoas coletivas e nacionalidade pode ser atribuída a coisas (navios, aeronaves), mas cidadania só possuem as pessoas singulares.” (MIRANDA1988, p. 89).

José Afonso da Silva preconiza,

“(…) cidadão, no direito brasileiro, é o indivíduo que seja titular dos direitos políticos de votar e ser votado e suas consequências. ‘Nacionalidade’ é conceito mais amplo do que cidadania, e é pressuposto desta, uma vez que só o titular da nacionalidade brasileira pode ser cidadão.” (SILVA,1995, p. 330-333)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade em que vivemos demanda cada vez mais, aos indivíduos, uma grande flexibilidade de pensamento teórico e prático, capacidade de adaptação às mudanças e à diferença, aptidão criadora e criativa, assim como espírito de iniciativa. Deste modo, a Educação deve formar mentalidades abertas à contínua conquista de saberes e ao exercício de competências de saber ser e saber fazer.

Neste contexto, a educação para a cidadania revela-se uma mais valia essencial na formação pessoal e social dos indivíduos. A cidadania, não se impõe, mas constrói-se, assumindo-se como uma “missão” que deve ser o próprio centro da educação de crianças e jovens em fase de formação da sua personalidade, ou seja, a preparação para construir seu próprio futuro. Como tal, não implica somente o desenvolvimento de valores democráticos de participação, solidariedade, autonomia e responsabilidade, mas também a promoção de práticas pedagógicas coerentes, estruturadas e concertadas, que envolvam toda a comunidade educativa.

Foi percebido, que a cultura tem um importante papel no processo de aprendizagem, pois ela permite não só a socialização, mas discussão de diferentes saberes no ambiente escolar, através do conteúdo cultural podemos exemplificar vários temas, nas diferentes disciplinas do currículo escolar.

Contudo, o ensino cultural tem esse poder de integrar os diferentes saberes e levá-los a discussão em sala de aula, mas para que isso ocorra faz-se necessário a capacitação do professor para que este possa ter um novo olhar sobre a cultura na sala de aula. A falta de formação específica nesta área e a falta de materiais pedagógicos de apoio são grandes entraves para o desenvolvimento de iniciativas mais estruturadas neste âmbito. Para além disso, realça que é fundamental o apoio do Estado, bem como maior envolvimento de todos os agentes no processo de educar para a cidadania.

Reconhecemos ainda o papel decisivo que, enquanto educadores, possuem não só em termos de organização de iniciativas no âmbito da cidadania, mas essencialmente em termos de preparação dos seus alunos para a plena inserção e participação na vida da sociedade. Logo, mais do que ensinar e transmitir conhecimentos, os professores são a facilitar e a mediar todo o processo que envolve o desenvolvimento de competências de aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser.

Apesar disso, convém ressaltarmos que os professores não estão, ou não devem estar, sozinhos nesta importante missão. Acreditamos que a educação para a cidadania deve ser essencialmente um projeto comum abraçado por todos os agentes educativos: Escola, Família, Organizações Sociais e Comunidade em geral, em prol de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____, Ulisses Ferreira. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos**. *Revista Brasileira de Educação*, 2003.

_____, Vera Maria Ferrão. **Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos**. *Revista Brasileira de Educação*, 2003.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. São Paulo: Ed. Pearson, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PRODANOV, C., e FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANCHEZ, P. A. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. In: INCLUSÃO. *Revista da Educação Especial*, ano I, n. 1, p.7 - 18, out./2005.

DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE

DECONSTRUCTING RACIAL STEREOTYPES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE IMPORTANCE OF EARLY INTERVENTION



SHIRLEY APARECIDA DOS SANTOS TEIXEIRA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIVERSIDADE CAMILO CASTELO BRANCO (2003); Professora de Educação Infantil, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho tem como intuito mostrar a importância do combate estereótipos raciais desde a infância dentro ambiente escolar. Os estereótipos raciais são definições preconceituosas que se baseiam em caracterizar pessoas através de suas características físicas, maneira de se comportar ou como a pessoa age conforme sua cultura. Os estereótipos são reproduzidos nas instituições sociais da qual o sujeito faz parte como a sociedade, família e a escola. Estes preconceitos, sendo enraizados tem o poder de transformar a visão de mundo das crianças, influenciando na identidade e nas relações interpessoais. O artigo buscou apresentar a relevância da educação infantil, no desenvolvimento social das crianças, ainda em sua fase inicial de sua evolução, esta etapa da vida do indivíduo é responsável por formar conceitos para o longo de sua vida a partir das informações que recebem de adultos e da sociedade que o cerca. O texto traz autoras como Cintia Cardoso, escritora do livro “Branquitude na educação infantil e Eliane Cavalliero que trazem propriedade para as discussões sobre a falta de diálogo sobre diversidade e questões étnico-raciais nas instituições familiares e na escola, contribuindo para a reprodução dos estereótipos. Também foi buscado embasamento para a construção de uma escola que oferte um currículo inclusivo dando destaque para a educação antirracista, selecionando materiais onde as crianças de todas as raças consigam se vê de maneira positiva.

Palavras-chave: Educação antirracista; Representatividade; Estereótipos sociais.

ABSTRACT

This work aims to show the importance of combating racial stereotypes from childhood in the school environment. Racial stereotypes are prejudiced definitions that are based on characterizing people through their physical features, the way they behave or how they act according to their culture. Stereotypes are reproduced in the social institutions of which the subject is a part, such as society, family and school. These prejudices, once ingrained, have the power to transform children's worldview, influencing their identity and interpersonal relationships. The article sought to present the relevance of early childhood education in the social development of children, still in their early stages of evolution. This stage of an individual's life is responsible for forming concepts for the rest of their life based on the information they receive from adults and the society that surrounds them. The text features authors such as Cintia Cardoso, writer of the book "Branquitude na educação infantil" (Whiteness in early childhood education), and Eliane Cavallero, who contribute to discussions about the lack of dialog about diversity and ethnic-racial issues in family institutions and at school, contributing to the reproduction of stereotypes. We also sought a basis for building a school that offers an inclusive curriculum, highlighting anti-racist education and selecting materials where children of all races can see themselves in a positive light.

Keywords: Anti-racist education; Representativeness; Social stereotypes.

INTRODUÇÃO

A luta contra a discriminação racial e a formação dos estereótipos raciais, são questões que devem ser discutidas e debatidas desde a infância, uma vez que a reprodução do racismo acontece nas instituições sociais em que a criança está inserida, como a família, a escola e a própria sociedade, este é um fato que afeta a formação da identidade e as relações interpessoais das crianças.

O artigo mostra que a construção de estereótipos, é uma maneira preconceituosa de se conceber padrões sociais, baseando-se nas características físicas, comportamentos e até a cultura de determinados grupos, o que acaba influenciando a maneira como as crianças se identificam e identificam os outros. Quando estes preconceitos são internalizados ainda na infância ele impacta a visão de mundo e a construção de sua autoimagem, contribuindo para a perpetuação de desigualdades raciais. Assim, o ambiente escolar, se torna um espaço formativo e socializador, desde

a educação infantil o combate aos estereótipos promove uma educação antirracista onde se valoriza a diversidade e estimula relações justas e igualitárias entre as crianças.

Assim, escola têm um importante papel na formação da identidade e na definição de padrões de convivência social. A importância de um diálogo aberto sobre diversidade étnico-racial nas escolas, ou a presença de um currículo que não ignora a presença dos estereótipos raciais são elementos que auxiliam o desenvolvimento para uma escola inclusiva e antirracista.

Ao longo do texto, são discutidas estratégias para que a escola se torne um ambiente de acolhimento, onde todas as crianças possam se ver representadas de forma positiva, independentemente de sua origem étnica ou racial. A construção de uma escola com um currículo inclusivo é fundamental para que os alunos desenvolvam uma consciência crítica em relação às questões raciais e para que aprendam, desde cedo, a valorizar as diferenças e a lutar contra as injustiças sociais. Além disso, o artigo visa oferecer subsídios para que educadores e gestores escolares possam refletir sobre suas práticas e encontrar caminhos para a promoção de uma educação que contribua efetivamente para a construção de uma sociedade mais equitativa e menos permeada por preconceitos.

Dessa forma, este trabalho se propõe a analisar quais as consequências do combate aos estereótipos raciais trazendo a importância da educação infantil como uma importante ferramenta na formação de pessoas conscientes e críticas. É imprescindível que se proponha uma desconstrução de padrões propondo uma visão que se valorize a diversidade e a inclusão.

DESENVOLVIMENTO

ESTEREÓTIPOS RACIAIS: DEFINIÇÃO E FORMAÇÃO NA INFÂNCIA

Estereotipar racialmente uma pessoa ocorre quando características físicas, comportamentais ou culturais são apontadas nas pessoas de forma preconceituosa, fazendo com que o indivíduo se sinta muitas vezes inferiorizado por ser quem ele é. Estereotipar alguém geralmente acontece através fatos ou crenças vindas do senso comum, que são distorcidas, através de instituições sociais, como a mídia, a família, a escola e outras formas de socialização. A partir dessas desinformações, indivíduos e grupos são injustamente categorizados e rotulados, o que acaba se eternizando as desigualdades e preconceitos raciais. Mendes (2024) explica que

A construção social dos estereótipos visa domesticar o desconhecido, ou seja, classificar os fatos novos em categorias conhecidas e estáveis. Os estereótipos são igualmente um modo de forjar identidades e orientar a ação ao definir, antecipadamente, o que é bom ou mau, favorável ou desfavorável, justo ou injusto, desejável ou não.

É importante que se pense na concepção de estereótipos desde a infância, uma vez que na primeira infância as crianças estão em pleno desenvolvimento cognitivo e social. As teorias de desenvolvimento infantil, como as feitas por Jean Piaget e Lev Vygotsky, nos orientam que as crianças começam a formar categorias e conceitos sobre o mundo ao seu redor desde muito cedo. Esta etapa do desenvolvimento humano é fundamental, uma vez que as crianças estão começando a diferenciar e classificar pessoas, objetos e situações com base em suas experiências e nas informações recebidas de adultos e colegas. Amaral (2018 p. 38) explica que,

A sociedade é formada por indivíduos biológicos que participam ativamente de ações sociais que influenciam seu modo de ser e estar no mundo, ou seja, as individualidades são compostas a partir do que o ambiente social oferta aos membros de cada grupo.

Assim é possível compreender que mesmo com a ideia de que o ser humano, tenha uma base biológica, este ao longo de sua formação é influenciado pelo meio social em que vive. O conviver entre sociedade acaba moldando os indivíduos em suas interações sociais, normas, valores e culturas, o que acaba sendo passado de geração para geração.

A despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de questionamento pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagem baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos a sua volta. Cavallero (2010 p. 23)

Desta maneira se pensa na construção dos estereótipos, o que acaba se tornando ações que infelizmente são internalizados nas crianças através de mensagens explícitas e implícitas, assim os conhecimentos tidos como ruins, são transmitidos culturalmente por seus cuidadores, professores, colegas e pela mídia. Quando estes pensamentos são internalizados e reforçados através de imagens, histórias, filmes e programas de televisão que associam características negativas ou positivas a grupos raciais específicos muitas vezes mesmo que pais e professores se esforcem para ensinar valores de igualdade e respeito, quando as crianças absorvem mensagens racistas que circulam em seu ambiente social, elas acabam elas internalizando os preconceitos e estereótipos, prejudicando negativamente suas percepções de si mesmas e dos outros, se não nos responsabilizarmos em quebrar este ciclo, é possível que tal ação se perpetue por um longo tempo, fazendo com que nossas crianças cresçam sendo pessoas preconceituosas ou racistas. Segundo Amaral (2018 p. 111)

As crianças desde o nascimento encontram-se imersas em um mundo repleto de significados, e por meio do contexto vivenciado, constituído por adultos (familiares

ou não), recebem informações que contribuem para a formação de sua identidade e, por consequência, a aceitação ou a rejeição das características identitárias. Assim, o modo como a família e a instituição educativa se posiciona frente à educação das relações étnico-raciais pode interferir positiva ou negativamente na constituição da criança pequena.

A autora enfatiza a importância da forma como a família e a escola passam as crianças as questões étnico-raciais e qual o impacto significativo na vida dos pequenos. Assim quando compreendemos que escola e família abordando a temática das relações étnico-raciais de forma inclusiva e positiva, facilita para que a criança possa ter uma aceitação saudável sobre sua identidade. Quando acontece ao contrário, e essas questões são tratadas de maneira negativa ou negligente, isso pode levar à rejeição de características identitárias importantes, o que pode afetar negativamente o desenvolvimento emocional e social da criança.

Logo que ao se vê repetidamente pessoas negras retratadas como criminosas ou violentas na mídia, ou pessoas brancas como líderes ou heróis, essas associações se tornam enraizadas em seu pensamento. Com o tempo, essas imagens e narrativas simplificadas podem levar a uma visão distorcida da realidade, onde a criança começa a associar certos traços, comportamentos ou valores a determinados grupos raciais de maneira automática e inconsciente.

Outro fator importante na formação de estereótipos raciais na infância é o processo de socialização dentro da família e da escola. As atitudes e crenças dos pais desempenham um papel fundamental na maneira como as crianças percebem as diferenças raciais. Quando as crianças observam seus pais ou outros adultos significativos expressando preconceitos ou comportando-se de maneira discriminatória, elas podem aprender a adotar esses mesmos padrões de comportamento. A ausência de diálogo sobre raça e racismo em casa também pode contribuir para a perpetuação dos estereótipos, pois deixa as crianças vulneráveis a aceitarem as ideias preconceituosas que encontram em outros lugares. Sobre o racismo Cavallero (2010 p. 25) explica que,

Nesse sentido, o racismo apresenta-se como uma ideologia que permite o domínio sobre um grupo, por exemplo, judeu, negro ou muçulmano, pautado apenas em atributos negativos imputados a cada um deles. Assim, o racismo atribui a inferioridade a uma raça e está baseado em relações de poder, legitimadas pela cultura dominante

Além disso, o ambiente escolar pode reforçar ou desafiar estereótipos raciais. Professores que não estão conscientes de seus próprios preconceitos podem, sem intenção, reforçar estereótipos através de práticas pedagógicas, como expectativas diferenciadas de desempenho acadêmico com base na raça ou a escolha de materiais didáticos que não refletem a diversidade cultural. A falta de representatividade positiva nas figuras de autoridade, nos conteúdos curriculares e nas atividades

escolares pode levar as crianças a internalizarem a ideia de que certos grupos raciais são menos valiosos ou capazes. Cavallero (2010 p.22) elucida que,

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros.

É importante destacar que a formação de estereótipos raciais na infância não ocorre de maneira isolada. As crianças estão inseridas em uma sociedade mais ampla, onde as desigualdades raciais estruturais influenciam suas experiências e percepções. Essas desigualdades, que se manifestam em áreas como moradia, educação, saúde e justiça, contribuem para a perpetuação dos estereótipos raciais ao fornecerem "evidências" que parecem confirmar essas generalizações preconceituosas.

Cavallero (2010 p. 24) explica que,

Diante das ideias expostas, torna-se necessário conhecer a qualidade do processo de socialização vivenciado pelas crianças em seu grupo familiar e nas escolas por elas frequentadas. Só assim seria possível responder, ainda, a outras indagações: Em que medida a socialização, promovida atualmente nas escolas, contribui para a construção de uma sociedade que seja, de fato, uma "democracia racial", livre de desigualdades tão gritantes entre negros e brancos?

A autora nos leva a compreender a necessidade de questionar se a forma de socialização existente no ambiente escolar pode contribuir ou não para redução das desigualdades raciais, o que sugere que as experiências que as crianças têm no ambiente escolar, como elas são ensinadas a conviver com a diversidade e a lidar com questões de raça, têm um papel fundamental na formação de uma sociedade mais igualitária.

O preconceito racial no Brasil envolve atitudes e comportamentos negativos e, em algumas situações, atitudes supostamente positivas contra negros, apoiadas em conceitos ou opiniões não fundamentadas no conhecimento, e sim na sua ausência. O que não permite ao indivíduo negro ser reconhecido pelo que é, mas sim falsamente reconhecido. (Cavallero. 2010 p. 26).

Assim, combater a formação de estereótipos raciais na infância requer um esforço coletivo que envolva a família, a escola e a sociedade como um todo. Isso inclui a promoção de uma educação antirracista desde os primeiros anos de vida, onde as crianças são ensinadas a valorizar a

diversidade, a questionar os estereótipos e a desenvolver empatia e respeito por todas as pessoas, independentemente de sua raça ou etnia. A conscientização e o enfrentamento dos estereótipos raciais na infância são passos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A educação infantil é um período crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, e o papel dos educadores e da escola vai além da simples transmissão de conhecimentos. Nesse contexto, a desconstrução de estereótipos raciais é uma tarefa fundamental que deve ser encarada com seriedade e compromisso, uma vez que as primeiras interações sociais das crianças acontecem, em grande parte, dentro do ambiente escolar. A intervenção precoce nesse processo é essencial, pois as atitudes e valores formados na infância tendem a se perpetuar ao longo da vida, moldando percepções de mundo e relações interpessoais.

ESTRATÉGIAS PARA A PREVENÇÃO DE ESTEREÓTIPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Combater ações de preconceito na escola, deve ser um ato a ser adoto desde a educação infantil, sendo realizado através de feitos pedagógicos que façam com que as crianças sejam incentivadas serem seres pensantes, que desde pequenos possam criticar e questionar ações preconceituosas. É importante a presença da preparação de um currículo inclusivo, que tenha como objetivo promover uma cultura onde a diversidade seja o primor da educação explorar as narrativas e experiências, é primordial para se promover uma educação antirracista. Cardoso (2021 p. 110) explica que,

A concepção que se tem hoje de práticas cotidianas na educação infantil ao longo do tempo passou por uma revisão acompanhando as mudanças sociais. Compreender o cotidiano da educação infantil é falar de tempos, espaços, intenção, culturas, pertencimentos, interações, brincadeiras, sujeitos, etc. São os sujeitos que dão sentido ao viver e fazer cotidiano na educação infantil e traduzem aquilo que é indivisível, é vida pulsante e “sistematização de intenções educacionais e ações pedagógicas”

A autora explica que a evolução das práticas cotidianas na educação infantil, refletem as mudanças sociais ao longo do tempo. Compreender que o cotidiano na educação infantil é formado por vários elementos como o tempo, os espaços, as interações, as culturas e as brincadeiras, todos estes elementos se ligam ao ponto principal que são as crianças, é importante que os professores estejam envolvidos no processo dando significado as práticas, tornando-as vivas. Também é importante que as vivências nas escolas da infância envolvam uma combinação entre a vida real e a organização intencional das ações pedagógicas. Assim o viver na educação infantil não é aleatório é um resultado de uma "sistematização de intenções", sendo, importante planejar as ações que tenham como objetivo uma vivência real e na participação ativa dos sujeitos.

Uma boa maneira e promover ações que combatam o racismo na escola, é ser criterioso na escolha de materiais pedagógicos que são auxiliares na luta e combate contra o racismo. A escolha de livros, jogos e vivências que representem personagens e culturas diversas de maneira que contribua para que as crianças possam viver com a diversidade como algo natural e enriquecedor. Segundo Bento (2012 p. 29)

Se as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades, aprenderão a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprendem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a ser valorizados, os dois grupos aprenderam a considerar as diferenças como parte da convivência saudável.

Assim é importante estar atento a forma como nos comunicamos com os bebês e crianças também tem um importante papel no combate aos estereótipos. Todo educador dentro da escola deve estar atento em como se comunicar tanto ao falar e como se portar com todos ao redor para que não seja reforçado atos de preconceitos e assim evitar que sejam usados termos pejorativos ou generalizações baseadas nas particularidades raciais ou étnicas das pessoas. Além de que, é interessante que se pense numa linguagem que seja capaz de promover a igualdade e o respeito, em que as contribuições de diferentes grupos para a sociedade tenham a mesma relevância. Além disso, é primordial que os educadores sejam preparados para intervir quando as crianças se expressam de maneira preconceituosas, utilizando essas situações como oportunidades pra trocas de conhecimentos.

A desconstrução de estereótipos, por sua vez, exige uma abordagem mais direta e intencional. Isso envolve o reconhecimento de que as crianças podem já ter internalizado alguns preconceitos, e que é necessário um esforço consciente para desafiá-los e substituí-los por visões mais justas e inclusivas. Um aspecto importante desse processo é o questionamento das representações estereotipadas que as crianças encontram em seu cotidiano, seja em programas de televisão, brinquedos ou até mesmo em interações sociais. Com relação a brinquedos e bonecos, Cruz (2011 p. 51) elucida que,

Em tempos de inclusão é necessário que os (as) bonecos (as) apresentem a diversidade fenotípica e os diferentes modos de ser sujeito na contemporaneidade. Os professores precisam estranhar os artefatos para a infância e se desfazer do pensamento moderno, que admite apenas uma verdade única e uma infância idealizada.

A autora mostra a importância de expor às crianças bonecos e brinquedos diversos, dando relevância as identidades e formas de existir, dando as crianças a oportunidade de reconhecerem a diversidade como algo natural e positivo.

Possibilitar vivências que promovam a empatia e a solidariedade são experiências que traz competência para a desconstrução de discriminações. Investir em projetos que tenha como objetivo estimulem as crianças a se colocarem no lugar do outro, a perceberem e reconhecerem as diferenças uns dos outros, são ações que contribuem para uma compreensão mais intensa e respeitosa das diversas experiências humanas. Ainda, é essencial que o ambiente escolar seja organizado para ser a imagem da sociedade que desejamos então promover. A existência de educadores de diferentes origens raciais e culturais, dentro do espaço escolar além da criação de espaços que celebrem a pluralidade de identidades, são ações que também contribuem para a construção de uma sociedade antirracista e pluralista.

O EDUCADOR COMO AGENTE TRANSFORMADOR

Como observamos ao longo deste estudo os educadores, são importantes agentes para a desconstrução dos estereótipos raciais, dentro do espaço escolar, uma vez que estes são mediadores entre o conhecimento e as experiências cotidianas das crianças. Ser professor é ir além de um simples mediador de conteúdos, é ser influenciador de formação de valores e atitudes. Desta forma é primordial que os educadores estejam cientes de seus próprios preconceitos e estejam dispostos a desconstruí-los. Oportunizar uma formação continuada para a educação antirracista que se tornou um instrumento significativo para que os professores desenvolvam uma consciência crítica em relação às questões raciais e possam atuar na promoção de uma educação inclusiva.

A educação formal tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais. Torna-se, então, fundamental a reflexão por parte de nós, profissionais da educação, sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar. Compreender e reconhecer a desvantagem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações sociais entre negros e brancos - com a penalização dos cidadãos negros - constitui uma ação fundamental para enfrentar essa falta de equidade (CAVALLEIRO, 2001, p. 142)

É importante que no ambiente escolar todos os agentes tragam a consciência uma prática pedagógica pautada em um currículo que valorize a diversidade étnico-racial e que manifeste as diferentes culturas e reconheça a representatividade que se inclua no cotidiano escolar práticas diárias que se responsabilizem em trazer aos pequenos o contato com leituras, brincadeiras e interações, que tenham referências multiculturais, possibilitando assim que as crianças construam uma visão de mundo mais ampla e inclusiva. Além do educador estar atento a condutas e atitudes racistas que possam surgir entre as crianças, intervindo de maneira assertiva e educativa, promovendo o diálogo e a reflexão.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O debate sobre o antirracismo deve se começar pela escola já educação infantil, porque este espaço é destinado para ser um lugar de transformação social, onde as diferenças devem ser reconhecidas, trabalhadas e valorizadas. Para isso é importante que todos os agentes inseridos na educação compreendam o seu papel sendo eles, gestores, professores auxiliares, agentes de apoio e outros, tenha uma política institucional onde todos falem e ajam da mesma maneira, que não só reconheçam a existência do racismo estrutural, mas que também se comprometa ativamente para se acabar com essa prática. É importante a presença de uma gestão escolar comprometida em realizar projetos e ações que promovam a igualdade racial, como a celebração de datas comemorativas relevantes para a história afro-brasileira, a introdução de matérias que discutam a contribuição dos povos africanos e indígenas na formação da sociedade brasileira. Pinheiro (2023 p. 147) explica que,

A escola é o espaço de formação humana por excelência: ela é um complexo social fundamental na nossa constituição, tanto no âmbito social, pensando na coletividade, quanto no aspecto individual, a partir da nossa construção subjetiva.

A escola é um espaço de acolhimento e segurança para todas as crianças, independentemente de sua cor, etnia ou origem. Isso se reflete tanto no ambiente físico da escola, que deve ser inclusivo e livre de representações estereotipadas, quanto na construção de um clima escolar onde todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas. A presença de livros, materiais pedagógicos, brinquedos e recursos visuais que representem a diversidade racial de forma positiva é uma maneira concreta de a escola transmitir esses valores.

Além disso, a escola deve ser um espaço de diálogo com as famílias, conscientizando-as sobre a importância da educação antirracista e envolvendo-as no processo de desconstrução de estereótipos raciais. O trabalho em conjunto entre escola e família é fundamental para garantir que as crianças recebam mensagens coerentes tanto no ambiente escolar quanto no familiar, fortalecendo a formação de uma identidade positiva e livre de preconceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a realização deste trabalho, ficou evidente que estereotipar uma pessoa racionalmente, é algo que pode acontecer desde a infância sendo um processo complexo, que pode influenciar a interação das crianças com o meio social, cultural e educacional em que estão inseridos. Conviver em instituições como família, escola, além das exposições precoces em redes sociais, acabam fazendo com que as crianças comecem a absorver, conceitos distorcidos sobre raça, que podem fazer com que as suas compreensões e atitudes com relação as questões raciais possam ser desenvolvidas de maneira prejudicial.

Desconstruir estereótipos dentro do ambiente escolar, ainda na primeira etapa escola que é a educação infantil, decorre de uma atuação conjunta onde família, escola e sociedade pensem de uma mesma maneira. Dentro do ambiente escolar, o papel dos educadores de maneira geral é crucial, uma vez que a ação para se acabar com o racismo vai além da transmissão de conhecimentos, a promoção de uma educação antirracista que tem como intuito valorizar a diversidade e o incentivo ao respeito às diferenças precisa que todos os profissionais de educação estejam preparados para identificar e combater preconceitos de maneira assertiva, criando espaços de aprendizagem inclusivos e representativos.

Além de que, é preciso que se garanta, que as crianças sejam expostas a narrativas, brinquedos, materiais pedagógicos e práticas que os façam refletir sobre a diversidade racial de maneira positiva. Assim quem sabe será possível se quebrar o ciclo do racismo, contribuindo para a formação de indivíduos conscientes, empáticos e capazes de construir uma sociedade mais justa e equitativa. O combate ao racismo e os estereótipos desde a infância tem como objetivo fazer com que as crianças, possam reconhecer e ter a responsabilidade coletiva construir um mundo sem discriminações.

REFERÊNCIAS

AMARAL, ArleandrabCristina Talin do. Educação Infantil e identidade étnico-racial. Ed. Curitiba: Appris, 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org). Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo, SP: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e desigualdades- CEERT, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil (Portuguese Edition). Contexto. Edição do Kindle.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CRUZ, Michele Brugnera. Bonecas, diversidade e inclusão: brincando com as diferenças. Revista Psicopedagogia, [s.l.]. 2011.

MENDES, Rafael Pereira da Silva. "Estereótipo"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/estereotipo.htm>. Acesso em 22 de agosto de 2024.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil. 2023.

AS ARTES E SUAS INTERFERÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE ARTS AND THEIR IMPACT ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION



SILVANA ROBERTA BERNARDES CAMPOS

Graduação: Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Carlos Queiroz, em 2001. Professora de Educação Infantil.

RESUMO

Este estudo se propõe a detectar qual a metodologia educativa essencial para viabilizar uma educação de impacto para crianças da Educação Infantil durante as aulas de Artes Visuais. As perspectivas adotadas pelos instrutores em relação à sua prática profissional são extremamente relevantes e decisivas, pois nos concedem uma compreensão das maneiras pelas quais as táticas de ensino se conectam com a produção artística. Para uma melhor compreensão do funcionamento das Artes Visuais no ambiente escolar, é fundamental considerar que há diversas maneiras de gerar conhecimento por meio do ensino e da aprendizagem dessa disciplina. As interpretações sobre a educação artística que têm sido apresentadas, especialmente nas últimas décadas, têm adquirido uma maior densidade de discurso, o que se configura como um potencial suporte para gerar abordagens pertinentes relacionadas à coesão conceitual oferecida pelas práticas de ensino em Artes Visuais. As estratégias educativas em Artes Visuais devem ser meticulosamente planejadas para fomentar a aprendizagem de impacto dos estudantes, incentivando a expressão, a inventividade e a análise crítica das obras de arte. A adoção de tecnologia pode ser uma aliada nesse processo, desde que seja empregada de maneira apropriada e integrada às demais atividades.

Palavras-chaves: Artes Visuais; Educação Infantil; Produção Artística.

ABSTRACT

This study sets out to detect which educational methodology is essential to enable impactful education for children in Early Childhood Education during Visual Arts classes. The perspectives adopted by instructors in relation to their professional practice are extremely relevant and decisive, as they give us an understanding of the ways in which teaching tactics connect with artistic production. For a better understanding of how the Visual Arts work in the school environment, it is essential to consider that there are various ways of generating knowledge through the teaching and learning of this subject. The interpretations of art education that have been presented, especially in recent decades, have acquired a greater density of discourse, which is a potential support for generating pertinent approaches related to the conceptual cohesion offered by teaching practices in Visual Arts. Educational strategies in Visual Arts must be meticulously planned to foster impactful learning for students, encouraging expression, inventiveness and critical analysis of works of art. The use of technology can be an ally in this process, as long as it is used appropriately and integrated with other activities.

Keywords: Visual Arts; Early Childhood Education; Artistic Production.

INTRODUÇÃO

Discorrer acerca das experiências formativas que influenciam a inventividade das formas artísticas e da comunicação visual no corpo docente da instrução elementar é uma tarefa desafiadora, especialmente quando no percurso de formação inicial dos educadores de ensino superior há uma presença escassa que não excede um a dois semestres de introdução insuficiente às artes e à sua pedagogia.

Se concordarmos que o ensino por meio das artes visuais desempenha um papel crucial na fase da educação básica, os educadores devem redobrar seus esforços em sua prática profissional para fomentar a aprendizagem significativa dos educandos e potencializar sua inventividade por meio das diversas linguagens de comunicação visual. Nessa ótica, abordagens, técnicas e práticas de ensino inovadoras podem contribuir para aprimorar a aprendizagem a partir de indivíduos que desejam participar de forma impactante na apreciação artística.

A instituição educacional representa o ambiente no qual as vivências individuais e coletivas da maioria dos educandos são experimentadas e compartilhadas, onde a maior parte do conhecimento é adquirida, e são implementadas atividades para fortalecer as habilidades emocionais, cognitivas, psicomotoras e atitudinais dos educandos, visando a enriquecer o acervo simbólico e representativo que interpreta o mundo a partir dos processos dinâmicos entrelaçados entre os contextos sociais, culturais e educativos.

A aprendizagem por meio das artes visuais na instituição educacional se torna um processo revolucionário que envolve o indivíduo na construção sociocultural e educacional de saberes que potencializam o desenvolvimento de habilidades, competências e a promoção de atitudes e valores socialmente relevantes, para um contexto específico, no qual os agentes transformam a si mesmos e a realidade circundante.

Reconhecer a expressão artística como uma ferramenta para interagir com a realidade e modificar o dia a dia é essencial. O ensino das artes visuais possibilita a apreensão crítica e contextualizada dos elementos visuais do mundo, transcendendo o que é dado previamente.

A arte pode ser interpretada de maneiras diversas, variando de acordo com cada cultura e concepção de humanidade. O desenvolvimento emocional está intrinsecamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem, sendo a arte tudo o que a sociedade considera como tal, conforme a definição de Dino Formaggio (1985).

Essa abordagem pedagógica viabiliza um método de ensino que valoriza a prática de uma educação dinâmica, alegre e contemporânea. Cada indivíduo possui aspectos cognitivos e emocionais que se desenvolvem para promover um progresso integrado, abrangendo o âmbito filosófico, artístico e científico por meio de experiências culturais.

OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA E AS ARTES

Os educadores na educação primária devem guiar a matéria das artes visuais na direção do progresso de métodos de aprendizagem que facilitam a conexão com outras áreas do saber cujas origens residem em fontes históricas, geográficas, antropológicas, psicológicas, estéticas e filosóficas; também, devem promover a utilização de tecnologias novas que fomentem nos seus alunos a administração da mídia artística contemporânea.

De igual modo, os educadores devem enfatizar e ter em consideração a união do raciocínio crítico, o fomento da inventividade e incentivar competências cognitivas e emocionais que permitam uma apreciação estética exata; encorajar a avaliação crítica das manifestações artísticas visuais relacionadas ao trabalho individual de cada aluno e dos seus colegas. A arte, do ponto de vista educativo, transforma-se numa eficaz ferramenta pedagógica que facilita o desenvolvimento pessoal do conhecimento e das potencialidades humanas; esta personalização é o modo pelo qual o indivíduo adota o saber como seu, tornando-se reflexivo e capaz de influir nos seus estados físicos, mentais e espirituais.

A escola no século XXI, mais do que nunca, requer dos educadores uma mudança das metodologias de aprendizagem que permitam aos alunos não só encarar o mundo profissional, mas também expandir-se no mundo com uma atitude crítica e uma alfabetização sociocultural e educativa equilibrada que lhes permita enfrentar as mudanças com maior inovação e criatividade num mundo globalizado.

Durante as aulas de Artes, são considerados vários elementos, como o respeito pelos colegas, a colaboração indispensável nas atividades em grupo e a coesão da turma na procura de objetivos partilhados, como, por exemplo, realizar música e dança em conjunto.

Segundo Oliveira (2007):

De forma constante, somos classificados, e essas classificações devem ser elucidativas, identitárias: "influenciadora artística" carrega uma carga política e ativista mais intensa, adicionalmente a ser mais fundamentada teoricamente; "educadora de Artes" ou "instrutora Artística" descreve a educadora ainda envolvida em conceitos expressionistas e espontâneos; "professora de Artes" parece mais contemporâneo e informado, sugerindo maior envolvimento com pesquisa e estudo. No fim de contas, talvez sejamos um pouco de cada uma delas, ao mesmo tempo. (OLIVEIRA, 2007, p.238)

Portanto, é evidente que é complexo estabelecer uma definição clara do nosso papel como professores, pois adotamos identidades que nos classificam. Em toda criação existe uma intenção ou representação dos sentimentos que necessitam ser partilhados, bastando apenas encorajarmos esse processo.

A expressão "criação" é extensivamente empregada com variados significados e propósitos na sociedade contemporânea. Em uma perspectiva, é elevada a um patamar como algo quase inacessível, ligado à habilidade individual e técnica, enquanto, por outro lado, é percebida como algo exclusivo e valioso, inserida na dinâmica do consumo e mercado.

Todavia, frequentemente, a criação é menosprezada como algo dispensável para a existência humana, o que se evidencia no ambiente educacional, onde é considerada uma matéria secundária. Conforme Pareyson (1989), a criação é a expressão estética praticada por criadores a partir da percepção, emoções e conceitos, visando estimular a consciência de um ou mais espectadores, sendo que cada obra de criação possui um significado exclusivo e singular, segundo Coli (1998).

De acordo com Justino (2000), é desafiador estabelecer um consenso sobre a definição de criação, e diversas definições são elaboradas ao longo do tempo, acompanhando as transformações na sociedade e nas ideias sobre o ser humano e o universo.

É crucial ressaltar que a criação deve ser interpretada dentro do contexto da sua época, ou seja, inserida nas potencialidades e circunstâncias que se concretizam devido aos elementos que se combinam em determinado instante. Por exemplo, a criação não pode ser dissociada da tecnologia.

A invenção da captura de imagens luminosas através da exposição de sais de prata, conhecida como fotografia, atribuída a Niépce ou Flourens, provocou uma verdadeira revolução no âmbito da criação, influenciando as suas significações e paradigmas.

Pode-se inferir que o conceito de criação e as suas interpretações estão em constante evolução ao longo do tempo. A esfera criativa é caracterizada pela busca pelo inédito, pelo surpreendente, pelas experimentações e pela inventividade. Logo, enquanto os criadores se inspiram continuamente uns nos outros, o campo da criação inova a cada nova obra.

Conforme Stravinsky (2000), a música é autorreferencial e visa a expressão de emoções e sentimentos. Deste modo, a criação não é somente um meio de expressão, mas também pode ser expressiva.

O que caracteriza a criação é a sua capacidade de conceber algo novo e autêntico, utilizando estéticas específicas. A criação está intimamente ligada ao prazer, especialmente à satisfação estética que ela proporciona. Cada linguagem criativa requer conhecimentos específicos, como elementos sonoros na música (som e silêncio), elementos visuais nas artes plásticas (cores, linhas e formas), o corpo e a representação no teatro e a movimentação do corpo na dança.

A criação é uma forma de comunicação aberta e ilimitada, independentemente da linguagem adotada. De um lado, os criadores expressam seus objetivos estéticos, significados e emoções por meio de representações, ações ou desenhos. Do outro lado, o público aprecia a obra, observando, assistindo ou ouvindo a música, e descobrindo diversas mensagens e significados que estão relacionados à sua história e experiências culturais. Como afirmou Picasso (mencionado por Justino, 2000), a pintura continua a se modificar mesmo após concluída, dependendo do estado de quem a contempla.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DAS ARTES

A integração da expressão artística na esfera educacional pretende fomentar e potencializar as habilidades e aptidões dos estudantes, abrindo novos horizontes para além das matérias convencionais do currículo escolar. Ao incorporar a arte como elemento essencial na formação dos discentes, estes se tornam mais receptivos e receptivos a novas descobertas, incumbência que cabe ao educador promover.

A manifestação artística também contribui para fortalecer os vínculos entre o saber e as vivências dos alunos, expandindo suas possibilidades de respostas de maneira espontânea e inovadora.

No entanto, muitas instituições de ensino ainda privilegiam a reprodução do conhecimento, como evidenciado na prática de disponibilizar desenhos predefinidos para as crianças colorirem e especificar as tonalidades a serem utilizadas. Tal abordagem compromete a criatividade da atividade e negligencia o direito da criança de ser a única autora de sua produção artística.

Ao entregar um desenho pronto para ser pintado pela criança, o professor está desconsiderando sua individualidade, inteligência e sensibilidade. Ninguém forneceria um esboço pronto a um artista. Então, por que agir assim com uma criança? Alguns educadores justificam: "Elas não sabem desenhar". Argumentam que são pressionados por pais e coordenadores nas escolas em que atuam para apresentar atividades prontas, "belas", "impecáveis". Inclusive para a "capa" de seus trabalhos. Não seria mais enriquecedor permitir que a própria criança criasse a capa de suas produções (FERREIRA 2008, p. 50).

A prática de disponibilizar desenhos pré-fabricados para as crianças colorirem não contribui para o desenvolvimento da criatividade delas. É mais proveitoso estimular a observação, o raciocínio e a inventividade por meio de atividades livres e formativas que respeitem a capacidade expressiva inata em todas as crianças.

O infante é naturalmente criativo e sensível, porém métodos conservadores e desrespeitosos em relação à arte infantil podem levá-lo a acreditar que não é capaz de se expressar de forma criativa, culminando na conhecida expressão "Eu não sei desenhar".

A presença da arte na educação deve se pautar na liberdade de expressão e no respeito à diversidade cultural, desempenhando um papel crucial no processo de formação do aluno por meio de seus aspectos cognitivos, afetivos e perceptivos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte, a expressão artística estimula a visão, a audição e os demais sentidos como meios para uma compreensão mais profunda das questões sociais.

A PRESENÇA DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NAS FASES INICIAIS DA EDUCAÇÃO

A presença das formas de criação nas fases iniciais do processo de ensino-aprendizagem desempenha um papel fundamental. Antes de abordar a importância da expressão artística no ensino, o professor deve estar apto a entender e esclarecer o propósito da arte para o indivíduo e para a sociedade.

A influência da arte no campo educacional é grandemente influenciada pela percepção do professor e do aluno sobre o papel da arte fora do ambiente escolar. Conforme mencionado por Carvalho (1983, p. 36): "A arte não é apenas um meio para promover a criatividade e a percepção humanas; ela possui valor intrínseco como objeto de análise".

Assim, é crucial enfatizar que a arte contribui para o desenvolvimento da inventividade e deve ser encarada como um objeto de investigação. De acordo com Santos (1995, p. 10-11):

Cada aluno, seja jovem ou adulto, apresenta seus próprios gostos estéticos, os quais podem ser explorados para incentivar uma participação mais ampla. Para um aluno, isso poderia ser uma tapeçaria feita por um parente, enquanto para outro, pôsteres de artistas. É vital explorar esses interesses individuais. Contudo, os currículos costumam ser elaborados para o coletivo, não para indivíduos, sendo crucial identificar formas de arte populares que possam servir como um ponto de conexão mais amplo para despertar o interesse dos jovens. Ainda que o conteúdo curricular seja contemporâneo, não será capaz de promover o tipo de avanço que uma ideia central robusta sugere se não for implementado por métodos apropriados em sala de aula. Se limitarmos o currículo de Arte a atividades como a criação de filmes ou vídeos, desenhos ou representações urbanas, elaboração de histórias em quadrinhos - enfim, participando em todas essas práticas do estúdio que os professores admiram, incluindo também a cultura popular, a arte folclórica e a mídia -, é provável que nossos alunos estejam essencialmente restringidos no progresso que poderíamos estimular neles.

O trabalho com arte na instituição educacional deve ser ampliado, envolvendo crianças e adultos presentes no ambiente escolar. Para isso, o professor deve buscar constantemente

oportunidades de aprimoramento, tanto em relação ao conhecimento artístico e sua história, quanto à organização e ao desenvolvimento do ensino de arte.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Manifestações Criativas para os Primeiros Estágios do Ensino Fundamental, em sua introdução, afirmam que o ensino artístico promove a expansão da sensibilidade, da percepção, da análise e da inventividade.

De acordo com o texto, ao se familiarizarem com as diferentes formas de expressão artística, os estudantes podem se engajar de forma mais criativa nas demais disciplinas. Por ser a arte uma herança da humanidade presente em diversas culturas, o contato com ela permite que os educandos compreendam e respeitem as várias tradições existentes, incluindo as suas próprias.

Os PCNs concebem a arte como um objeto de aprendizagem e um conjunto de representações simbólicas culturais, estabelecendo uma conexão entre ciência e arte ao descrever que, para um cientista, uma equação pode ser vista como "harmoniosa", enquanto para um artista visual, as interações entre luz e formas representam desafios a serem resolvidos de maneira visualmente atraente (PCN - Arte, 1997, p.27). O documento aborda várias expressões artísticas, como música, movimento, artes visuais e dramaturgia.

As artes visuais abrangem não apenas as formas tradicionais, como pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria e entalhe, mas também modalidades resultantes dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX, como fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial e arte em computador. Cada uma dessas modalidades artísticas tem suas características distintas e pode ser combinada de várias maneiras, permitindo que os alunos se expressem e se comuniquem de diferentes formas entre si e com outras pessoas (PCN - Arte, 1997, p.27).

Na esfera das artes visuais, incluem-se tanto os trabalhos originais dos alunos quanto a contemplação de outras produções. O ato de gerar envolve pinturas, esculpir, desenhar, fotografar, criar digitalmente, bem como construir em duas ou três dimensões. A apreciação deve ser profunda, permitindo a imersão em obras visuais, a contextualização histórica e temporal, a compreensão da vida dos artistas e sua ligação com as obras, além da interpretação subjetiva da mensagem transmitida, despertando a consciência sobre o impacto das artes visuais na sociedade e na experiência humana.

As artes visuais fornecem uma perspectiva ampla para que os alunos desenvolvam sensibilidade, afetividade, elaborem conceitos e assumam uma postura crítica. Dado que a expressão artística está profundamente enraizada na humanidade e sendo a música considerada como uma segunda língua nativa, torna-se evidente a importância de seus elementos no processo de desenvolvimento educacional e social das crianças. As artes visuais fornecem entendimentos abrangentes para que o aprendiz cultive: "A composição, a improvisação e a interpretação são resultados da música" (PCN - Arte, 1997, p.53).

Incluir as crianças em um processo que busque tais construções é desafiá-las, possivelmente em uma primeira instância complicada, mas superável, o que permitirá a obtenção de resultados valiosos.

As Expressões Visuais demonstram, por meio de recursos palpáveis, a reflexão do indivíduo, juntamente com seus sentimentos, desejos, histórias e a cultura que molda e influencia a identidade de uma comunidade ou sociedade.

O Ensino Artístico contribui para a formação sensorial do ser humano, sendo por meio da prática criativa que ocorre esse processo de ensino. A Arte remonta aos primórdios, aos tempos antigos da humanidade, ocupando um lugar na sociedade e passando por grandes transformações ao longo dos séculos.

O ensino de artes promove o desenvolvimento do pensamento estético e da sensibilidade, que representam uma forma única de organizar e atribuir significado à experiência humana: o estudante melhora sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao conceber obras artísticas quanto ao apreciar e reconhecer as manifestações criadas por ele, pelos colegas, pela natureza e pelas diversas culturas.

A instrução artística oferece aos estudantes descobertas marcantes, no meio das diversas culturas em que estão imersos. Para entender o estado atual do Ensino de Artes Visuais nas escolas, é essencial investigar a jornada e a história do Ensino de Arte no Brasil, que desde o início esteve ligado à história da Arte e da educação no país.

Sensações sinestésicas, experiências visuais e auditivas proporcionam uma variedade de estímulos para a expressão. Tudo faz parte do processo de criação: a percepção das mudanças de cores, variedades de formas, a suavidade e a aspereza dos objetos, as reações aos ruídos, a sensibilidade à luminosidade e à escuridão. Assim, estimulando o desenvolvimento perceptivo.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1977):

O jovem que se sente emocionalmente liberado, sem restrições na expressão criativa, enfrenta com firmeza e confiança qualquer desafio que surja de suas experiências. Ele se conecta plenamente com suas criações e tem liberdade para explorar e experimentar uma vasta gama de materiais. Sua arte está em contínua evolução, e ele não teme cometer erros nem se preocupa com a avaliação que receberá por essa atividade específica. Para ele, a experiência artística é verdadeiramente sua, e a intensidade de seu envolvimento proporciona um progresso emocional autêntico. (LOWENFELD e BRITTAİN 1977, p.39-40).

A principal missão da escola é preparar as crianças para o futuro, para a vida adulta e suas responsabilidades. No entanto, para os alunos, a escola pode parecer como um remédio desagradável que devem engolir para garantir, em algum futuro incerto, uma felicidade bastante incerta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte na Educação Infantil é um ponto vital para a prática da participação cívica, e o ensino das artes na escola tem como meta garantir que os estudantes tenham acesso pleno à sua herança cultural, em seu contexto histórico, social e educativo.

Ao se familiarizar com a expressão artística de diferentes culturas, o aluno é capaz de compreender de forma mais profunda a sua realidade diária e analisar de forma crítica a cultura de modo geral, enaltecendo diversas maneiras de pensar e agir.

É fundamental que a criança seja encorajada a observar, criar e explorar novas vivências que o incentivem a investigar e a adquirir saberes, além de formular ideias que estimulem o pensamento inovador. O professor deve estar constantemente consciente e atento à sua prática educativa, respeitando as experiências, vivências e ritmo de cada aluno. Além disso, é imprescindível que o estudante tenha as condições psicológicas, educacionais e materiais apropriadas para se expressar por meio das diversas linguagens artísticas.

A expressão artística deve ser integrada em todas as matérias, fomentando a interligação entre elas. O objetivo central da Arte é forjar um indivíduo criativo que consiga se desenvolver plenamente por meio de uma educação holística. A arte é uma forma pessoal e cultural crucial para o desenvolvimento completo do aluno e deve colaborar para uma educação transformadora, levando-o a contemplar sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E.S. de. **Como desenvolver potencial criador**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- ANDRADE, Augusto. **A Contribuição da Arte terapia**. São Paulo 2000, p.35.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.
- BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DO Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares- Arte- Ensino Fundamental**. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- FERREIRA, S. **Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança**. 2ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2008.
- LANIER, Vicent. **“Devolvendo a Arte a Arte-Educação”** Arte. São Paulo, 3 – 1984.
- LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE ROLE OF MUSIC EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



SÍLVIA MARIA CARVALHO NISHIMURA

Graduação em: Pedagogia pela UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso) (2013); Graduação em Artes Visuais: pela Faculdade de Educação Paulistana, (2021); Especialista em Educação e Instrumentalização Musical, pela Faculdades Integradas Campos Salles(2017); Especialização em Formação e Profissão Docente, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana (2018); Especialização em Educação e Tecnologia, pela Faculdade de Educação Paulistana (2020); Professora de Educação Infantil e Fundamental I, na EMEI 9 de Julho.

RESUMO

Este artigo, procurou investigar qual o papel da música na educação infantil, buscando encontrar embasamento para comprovar que a música se torna facilitadora do processo de aprendizagem. O objetivo deste artigo é apresentar informações sobre os efeitos na aprendizagem, motivação e no desenvolvimento psicomotor de crianças a partir da inserção da música no cotidiano das escolas de Educação Infantil, questionando-a como uma prática educativa eficaz e viável de ser incorporada pelos professores. A música detém um poder criador e libertador, de modo a despertar estímulos, equilíbrio e felicidade, atuando diretamente sob o desenvolvimento motor, físico, social, cognitivo e afetivo infantil. A música é um recurso que além de auxiliar no processo de aprendizagem, faz com que o ambiente escolar seja mais alegre e receptivo, oportunizando assim a convivência com os diferentes gêneros musicais, podendo apresentar diferentes estilos, levando as crianças a desenvolverem criatividade, tornando a aprendizagem significativa. Este trabalho de pesquisa bibliográfico, também estará sondando, como a musicalização pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança.

Palavras-chave: Aprendizagem; Brincadeiras; Educação Infantil; Música.

ABSTRACT

This article investigates the role of music in early childhood education, seeking to find evidence that music facilitates the learning process. The aim of this article is to present information on the effects on children's learning, motivation and psychomotor development of the inclusion of music in the daily life of nursery schools, questioning it as an effective educational practice that can be incorporated by teachers. Music has a creative and liberating power, awakening stimuli, balance and happiness, acting directly on children's motor, physical, social, cognitive and affective development. Music is a resource that not only aids the learning process, but also makes the school environment more cheerful and receptive, providing an opportunity to experience different musical genres, presenting different styles, leading children to develop creativity and making learning meaningful. This bibliographical research will also be probing how musicalization can contribute to learning, favoring the child's cognitive, linguistic, psychomotor and socio-affective development.

Keywords: Learning; Play; Early childhood education; Music.

INTRODUÇÃO

A música se faz necessária para o desenvolvimento do convívio social dos alunos de educação infantil podendo contribuir para a aprendizagem, de maneira prazerosa.

A música tem acompanhado a história da humanidade, ao longo dos tempos, exercendo as mais diferentes funções. Está presente em todas as regiões do globo, em todas as culturas, em todas as épocas, é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço.

A sala de aula precisa transformar-se, em um verdadeiro ambiente motivador da aprendizagem, o que nem sempre acontece, pois o professor ainda encontra dificuldades em utilizar a música durante a realização das atividades educacionais.

Diante do exposto, o presente artigo, tem o objetivo de abordar o tema ao qual se refere a música, visando proporcionar prazer em ensinar, aprender e alfabetizar brincando, bem como, procurar entender as necessidades da criança, e o que ela precisa para que aprenda de maneira significativa, as atividades propostas de ensino aprendizagem.

A música, enquanto forma de expressão artística, está presente no cotidiano da sociedade desde a história da humanidade, perpassando as diferentes culturas e continentes. No Brasil, ainda que ela se apresente sob a forma de diferentes linguagens, seu emprego nas diversas situações é característico, independentemente de classe social ou manifestações religiosas; fato é que a música acompanha o desenvolvimento e as relações interpessoais em suas localidades.

Dentre tantos significados atribuídos à musicalidade presente em nosso cotidiano, os efeitos proporcionados por ela como sentimento, emoção e provocação parte de cada um de nós, pois, como

afirma Gatti (2012), “o poder que a música exerce sobre nós é indiscutível”. Se para os adultos a música proporciona e provoca diversas sensações, para crianças isso não é diferente; elas sentem também as vibrações do universo musical.

Há uma ampla gama de possibilidades de se utilizar da música para contribuições no que se refere ao desenvolvimento da criança, uma vez que ela se faz presente em suas vidas desde antes de sua alfabetização. Desde cedo as crianças são submetidas a sons e ritmos.

No âmbito escolar, atualmente, crianças estão sendo vítimas de uma metodologia autoritária, conservadora e mecanizada, em que as dinâmicas possuem caráter tradicional, no qual não há o despertar da vontade no que se refere ao ensino/aprendizagem e nem de se reconhecer a relevância do aprender, por parte das crianças. Tais acontecimentos, portanto, sustentam a indispensabilidade de novas metodologias com aspecto inovador, diferenciadas e lúdicas, que atendam as singularidades de cada indivíduo. A educação tradicional se baseia num perfil mecânico, originador de cidadão passivos.

A MUSICALIDADE E SEU TRAJETO DENTRO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A música está presente no cotidiano dos seres humanos desde a Grécia Antiga; para a população grega, a mesma era associada à cultura intelectual, pois englobam, também, a literatura e a arte.

O ritmo e harmonia constituintes da música traduziam o emanar de uma “cultura de espírito” àquele que a ouvisse, atingindo parâmetros além do domínio musical, ofertando equilíbrio cósmico, enquanto a ginástica era associada a cultura do corpo. A partir disso, observa-se os objetivos da época. Fonterrada (2005) descreve que, “para Platão e todos os gregos, a literatura, a música e a arte têm grande influência no caráter, e seu objetivo é imprimir ritmo e harmonia e temperança a alma. Por isso deve-se preservá-la como tarefa do Estado”.

O filósofo Platão, portanto, acreditava que a música detinha o prestígio de afetar seguramente o temperamento emocional dos seres humanos, podendo originar condições emotivas nos ouvintes. Em contrapartida, Aristóteles defendia o poder da música sobre o estado de espírito do indivíduo e da alma, sendo capaz de modificá-los. Contudo, Platão já relacionava a música com propósito educacional, alegando que ela seria a responsável por proporcionar equilíbrio e perfeição aos indivíduos. O principal papel da música é pedagógico, pois sendo responsável pela ética e pela estética, está implicada na construção da moral e do caráter da nação, o que transforma em evento público e não privado.

Cada melodia, cada ritmo e cada instrumento tem um efeito peculiar na natureza moral da res pública. [...] A boa música promove o bem-estar e determina as normas de conduta moral, enquanto a música de baixa qualidade destrói. (PLATÃO, s.d.) No âmbito da Grécia Antiga, a musicalidade era tratada como “conteúdo” de importância tão qual quanto a disciplina de matemática. Inicialmente, ela era relacionada à ginástica; posteriormente, incluíam-se poesia e letra – relacionados à gramática; e,

no ensino superior, com a finalidade de preparar os discentes para a vida em sociedade e a prática da cidadania, incluía-se a filosofia.

O atual povo ocidental foi originado a partir da cultura grega, entretanto não houve uma relação contínua com a musicalidade, ainda que tenha “influenciado significativamente a cultura romana e conseqüentemente ampliando a Idade Média mediante suas noções de harmonia, escalas e modo” (BARBOSA, 2012).

Rousseau, por sua vez, é considerado o Pai da Pedagogia Moderna, uma vez que precocemente defendia que a criança dispõe de necessidades e, portanto, é fundamental que seja educada em consonância com sua natureza. Sendo assim, rompe entre a pedagogia musical escolástica e a definição de infância perpetuada na época, na qual via a infância como fase regida por miniaturas de adultos. O referenciado pensador, ainda, foi um dos pioneiros ao trazer a música enquanto educação, visando o respeito à criança nas suas fases de crescimento e desenvolvimento, tratando cada uma delas como seres singulares, e defendendo a concepção de que a aprendizagem está associada à constituição do indivíduo e não no acúmulo de conhecimentos. Para o filósofo, teórico político e escritor suíço, o ser humano nasce bom e é a sociedade quem o corrompe. Relacionando à pedagogia musical, a fim de que isso não ocorra com ela, é essencial o despertar do gosto e usufruir de mecanismos a partir dos seus interesses para provocar o despertar do gosto pela música. (BARBOSA, 2012)

Os objetivos pedagógicos musicais só são atingidos por meio de investigações específicas para identificar o modo de aprendizado dos sentidos e os conhecimentos prévios já adquiridos de cada criança; fundamental no ato pedagógico partir do conhecimento e experiência de cada criança para depois ampliá-los, tornando esse aprendizado significativo, pois a criança é um ser em construção com conhecimentos e necessidades específicas de aprendizagem. (BARBOSA, 2012)

Pestalozzi, educador infantil suíço, tinha uma proposta educacional baseada na consolidação da índole, usufruindo a música como motivador na instrução moral, favorecendo o caráter do sujeito. Herbat, por sua vez, diverge das verdades manifestadas por Pestalozzi e Rousseau, visto que acreditava que a educação deveria ser um processo conservador, vindo, posteriormente, a desenvolver o sistema de teoria da educação musical, a qual tinha por finalidade a formação do caráter moral do indivíduo.

O educador alemão Froebel, educador tido como mais completo do século XIX, no qual criou o primeiro jardim de infância em 1826, defendia a instrução educacional como um processo associado a ideia de atividade e liberdade. Para ele, o ensino de canto deveria iniciar com canções divertidas, consideradas animadas e simples, empregando-as com frequência, já que os pequenos não desenvolveriam várias habilidades concomitantemente à aprendizagem musical.

A inserção de artes na escola como o ensino de canto musical era defendida por Froebel “com a intenção de assegurar a cada criança um amplo e completo desenvolvimento de sua natureza na apreciação de obra artística” (FONTERRADA, 2005). Apesar de Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Froebel divergirem em alguns aspectos sobre suas respectivas visões em relação à música e

educação, todos constataram o quanto a música desempenha um importante papel para com o desenvolvimento da criança.

Sabe-se que a música era uma disciplina obrigatória nas escolas, mas que, por diversos fatores, foi perdendo seu espaço no âmbito educacional. Contudo, a lei nº11.769/08, alterou a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), definindo a obrigatoriedade do ensino de música no Ensino Fundamental e Médio. Devido a isso, a música passou a ser abordada como desafio para muitas instituições, por despreparo e falta de profissionais adeptos e com formação na área.

Embora não tornasse obrigatória a presença da musicalidade na Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil sua utilização desde os berçários, despertando um elo afetivo crucial para o revelar da criança aspectos como a confiança, que é um elemento relevante e favorável à aprendizagem. Em função disso, o professor deveria expandir a utilização musical, uma vez que ela contribui na socialização, noção de espaço, e inúmeros outros benefícios oferecidos às crianças.

OS BENEFÍCIOS DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Hans Gunther Bastian realizou, na Alemanha, estudos e pesquisas relacionados a música, a fim de descobrir os benefícios trazidos por ela na vida dos indivíduos. Entre as crianças em idades escolares, um período de dois anos na qual a música passou a fazer parte do cotidiano deles, percebeu-se um aumento significativo do QI (quociente de inteligência) dessas crianças, além de reduzir ocorrências violentas, que, segundo Bastian “um dos fatores que propiciavam estas violências de forma geral, eram alguns programas de televisão, como filmes, desenhos e novelas”, além de muitas crianças conviverem em ambientes desfavoráveis, refletindo na vida escolar e tornando, assim, complexo o cotidiano neste ambiente.

A revista “The Journal of Neuroscience”, publicada semanalmente pela Sociedade de Neurociência, divulgou uma matéria onde comprovam que, os adultos que costumavam tocar algum instrumento na infância, mesmo que não façam isso há muito tempo, respondem mais rápido aos sons da fala; e, quanto mais tempo praticando, mais rápido o cérebro fica. A pesquisa consistiu na observação de quarenta e quatro pessoas entre cinquenta e setenta anos. Os voluntários ouviram uma sílaba da fala sintetizada, “da”, e, enquanto isso, os pesquisadores observavam a área do cérebro com processos de informação do som, o tronco encefálico.

Apesar dos participantes não tocarem instrumentos há pelo menos quarenta anos, aqueles que estudaram música por um período entre quatro e quatorze anos, começando na infância, responderam mais rápido aos sons do que os que nunca estudaram música.

Quando as pessoas crescem geralmente elas experimentam mudanças no cérebro que comprometem a audição. Por exemplo, a mente dos mais idosos demoram mais para responder a mudanças rápidas de sons, o que é importante para interpretar falas, um milissegundo mais rápido

pode não parecer muito, como o cérebro é muito sensível ao tempo, um milissegundo somado agravado sobre milhares de neurônios pode fazer a diferença na vida dos adultos com idade avançada. A possível relação entre o aprendizado da leitura e escrita com o contato com a música, alegando que crianças que têm contato com a música aprendem a ler e escrever com mais facilidade.

Foram divididas crianças de nove a dez anos em dois grupos: o primeiro teve lições de música por dois anos e o segundo, nenhum contato escolar com a disciplina. Após o período de análise, os cientistas descobriram que aquelas que aprenderam a cantar e a tocar instrumentos tiveram melhor desempenho em leitura e em escrita, pois conseguiam distinguir sons com mais facilidade que as demais e não tinham dificuldade de concentração em ambientes agitados.

Ademais, a música é considerada um excelente incentivo à linguagem, por auxiliar na aquisição de vocabulário; beneficia-se até a capacidade de interpretar textos quando se tem contato com canções, e o aprendizado de matemática é auxiliado considerando que os números são símbolos, assim como as notas musicais. Segundo um neurologista, “a memória operacional se desenvolve e faz com que a criança escute uma música e preste atenção ao que está sendo cantado. Ela consegue absorver a mensagem e o sentimento transmitido. Esse mesmo processo é encontrado ao ler um livro, que exige a concentração para dar significado à história”. Dessa forma, percebe-se a importância da presença da música na vida de um indivíduo, sobretudo quando ela se faz presente desde a infância. Sendo assim, dar um instrumento musical na mão de uma criança, ajuda a estimular o desenvolvimento neurológico dele, como constatou um grupo de pesquisadores da Universidade de Vermont, nos Estados Unidos.

Após a análise de tomografias de duzentas e trinta e duas crianças entre seis e dezoito anos, eles perceberam que estudar música melhora as funções executivas do cérebro, responsáveis por habilidades como memória, controle da atenção, organização e planejamento do futuro.

Os especialistas afirmaram que o treinamento musical aumenta a espessura de uma área nobre no cérebro, o córtex, responsável também pelo controle das emoções. A pesquisadora Elvira Souza Lima, especialista em neurociência e música, diz que “O estudo dos instrumentos leva o ser humano ao nível mais complexo de concentração do cérebro, que é a atenção executiva. É preciso ter foco e disciplina para aprender a ler partituras e marcar o tempo.

A música tem um poder transformador, uma vez que contribui com o desenvolvimento da inteligência infantil. É uma atividade lúdica, que invade e contagia a criança, proporcionando na criança um aprendizado de forma prazerosa, contribuindo na formação de um ser crítico e criativo. Criar “é um processo existencial. Não lida apenas com pensamentos, nem somente com emoções, mas se origina nas profundezas do nosso ser, onde a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo em que a inteligência estrutura, organiza as emoções.

A ação criadora da forma torna inteligível, compreensível o mundo das emoções”. (FREIRE, 2008) A criança que tem a oportunidade de ter contato com a música, amplia sua forma de expressão e de entendimento com e do mundo, fazendo com que essa experiência musical possibilite o desenvolvimento do pensamento criativo. Sendo assim, a música é uma das possíveis formas do

professor conseguir desenvolver o senso criativo das crianças, pois ela favorece o desenvolvimento físico, social e cognitivo, proporcionando maior sensibilidade, reflexão e criatividade.

O ver e o escutar fazem parte do processo de construção desse olhar [generoso, onde é capaz de observar e escutar o mundo à sua volta]. Também não fomos educados para a escuta. Em geral, não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido, imaginamos o que o outro estaria falando... não partimos da sua fala, mas de nossa fala interna. Reproduzimos, desse modo, o monólogo que nos ensinaram. (FREIRE, 2008)

Ou seja, a inserção da música no desenvolvimento da criança contribui na sua formação de caráter, tornando-a discente capaz de observar e escutar o mundo à sua volta. A música é uma das atividades que propicia esse trabalho de escuta, levando a criança a ouvir e analisar um enunciado. Freire (2008) prega a ideologia de que “o ver e ouvir demanda implicação, entrega do outro”, e o professor pode fornecer e orientar seus alunos para que essa situação, de fato, ocorra.

No âmbito escolar, para que o processo de ensino-aprendizagem alcance os resultados desejados pela equipe docente, é necessário que os alunos e professores estejam na mesma sintonia, no mesmo grau de motivação, tanto para aprender quanto para ensinar.

A motivação é peça fundamental para o progresso da aprendizagem, uma vez que, desenvolvida pelo educador, permite impulsionar o aluno a conquistar os objetivos propostos pela entidade de ensino de maneira satisfatória, sobretudo quando se usufrui de atividades lúdicas. As práticas lúdicas são de bastante relevância, pois permitem o aprender do aluno de forma com que o conteúdo apresente algum sentido à sua concepção.

O papel dos jogos, brincadeiras, música – o lúdico, em geral – é servir-se como facilitador do desenvolvimento da criança, proporcionando-os a formação de conceitos, estabelecer relações entre diferentes ideias e fazê-las de forma lógica, desenvolver a expressão oral, reforçar habilidades sociais, fazendo com que está, portanto, construa seu próprio conhecimento.

A motivação é tida como o combustível necessário para a aprendizagem, sendo obtida por meio de um “processo de ‘sedução’ do aluno, de modo que ele possa desfrutar do prazer de jogar e brincar [e dançar] de forma a levá-lo à um aprendizado desejado”. (BISPO, 2009).

Na educação, a inserção da música traz benefícios para os indivíduos de todas as faixas etárias; para os pequeninos, a música auxilia no processo de aquisição de fala, por exemplo. Pode-se observar uma criança que é estimulada com a música, ela tenta “cantarolar” as canções que ouvira e tenta imitar e se socializar com o ambiente, já que a música é um produto cultural e universal, e está presente na vida de todos e em todo o mundo. (BARBOSA, 2012)

Além disso, a música pode exercer papel de linguagem, onde o educador pode interagir com o aluno por meio dela, buscando desbravar o universo em que ela vive, como sua tradição e ritmos preferidos. Ao introduzir a música à educação, o professor deve ter sensibilidade o suficiente para lidar com os mais diversos gêneros musicais, sem despertar e manifestar qualquer tipo de preconceito, visto que cada criança se identificará e preferirá músicas e gêneros nos quais são influenciadas, às vezes, pelo ambiente em que vivem.

Logo, a música não está restrita apenas no ato de ouvir e cantar, pois pode ser aliada do professor em suas práticas pedagógicas, que, em tese, devem-se utilizar de meios para atingir os objetivos de se ter uma educação de qualidade, contra qualquer tipo de preconceito e alienação, proporcionando a elaboração de um ser crítico e criativo; um ser ativo na sociedade em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa, ficou claro que as aulas de música facilitam a compreensão do aluno ao que será ensinado, motivando-o a aprender de maneira prazerosa e significativa.

Acrescento ainda que é possível englobar todas as áreas do conhecimento, por meio de um trabalho pedagógico lúdico em sala de aula, utilizando as brincadeiras cantadas no processo de ensino e aprendizagem, ao qual contribuirá de forma enriquecedora, para o desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e espiritual do educando.

A escola deve utilizar a música para sensibilizar as crianças na construção de seus saberes, trabalhando desde cedo de maneira lúdica e prazerosa, para que os objetivos sejam plenamente atingidos ao que se refere ao ensino aprendizagem.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto da criança, pela atividade musical, além de propiciar a vivência de elementos estruturais dessa linguagem.

Finalizando, os professores devem assumir o papel de sujeitos mediadores de cultura dentro do processo educativo, levando em conta a importância do aprendizado das artes no desenvolvimento e formação das crianças como indivíduos produtores e reprodutores de cultura.

A partir do trabalho de pesquisa desenvolvido, podemos afirmar que a psicomotricidade, quando aliada à música, contribui de maneira significativa para a formação do esquema corporal, beneficiando outras áreas fundamentais do desenvolvimento infantil de forma satisfatória.

Por meio da prática desta técnica psicomotora aliada à música, busca incentivar a conscientização da criança no conhecimento de seu próprio corpo e o que ela é capaz de realizar por meio dele. A criança, quando atinge a idade escolar, se depara com novidades e informações de difícil compreensão infantil, o que resultará num período de adaptação, voltado à socialização e acomodação.

Posteriormente, a mesma praticará mais atividades físicas, exigindo mais esforço de seu corpo, uma vez que a interação será realizada por meio de brincadeiras, sobretudo as de correr. Diante desta circunstância, o educador necessita se atentar aos movimentos corporais desempenhados por seus discentes, realizando intervenções motoras, promovendo atividades diferenciadas envolvendo o lúdico como fator contribuinte para motivação da ação corporal, como um facilitador da educação psicomotora e cognitiva dos educandos.

As instituições escolares são os locais nos quais o público infantil tem maior contato com a ludicidade, sendo essa um fator motivante para a realização de atividades corporais. A música,

enquanto parte permanente das atividades escolares infantis, além de deter o poder da ludicidade, pode ser aplicada para que contribua com o desenvolvimento estrutural dos alunos. Entretanto, é nítido na postura de muitos docentes que ela não é aplicada do modo correto, como um fator contribuinte ao desenvolvimento psicomotor, sendo utilizada sem um fim específico.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. **A música como um instrumento lúdico de transformação**. 2012. IN: REVELA – Periódico de Divulgação Científica da FALS; ano VI – nºXIV-dez/2012. ISSN 1982.646X. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/qdownload/a-musica-como-instrumento-ludico-de-transformacao-pdf-free.html>. Acesso em: 05 de Jan. de 2023.
- BASTIAN, H. G. **Música na Escola: A contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2011. 136 p. BRASIL, Ministério da Educação, Lei nº 11.769, 2008.
- BISPO, J. N. M. **A ludicidade como motivação na aprendizagem**. São Gonçalo, 2009. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/JNMB.2008.pdf>. Acesso em 05 de Jan. de 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria da Educação Fundamental. 3ed. Brasília: MEC, 2001. _____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol.3, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COSTA, Mônica Rodrigues. **Você sabe quem foi que inventou a Maria -cadeira?** Folha de São Paulo. 500 Brincadeiras. São Paulo, 16 abril, 2000.
- FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2005.
- GAINZA, V. Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1988.
- GATTI, R. **A importância da música no desenvolvimento da criança**. Capivari, 2012.
- LIMA, E. S. **Pesquisa mostra que estudar música melhora funções cerebrais**. CESD. Disponível em: <https://www.cesdcampinas.org.br/pesquisa-mostra-que-estudar-musica-melhora-funcoes-cerebrais>. Acesso em: 05 jan. de 2023.
- NODA, Lídia Mieko. **Curso de Aperfeiçoamento para professores atuantes no 2º grau**. Maringá, [s.d]. (Material Didático).
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SCIENCEDIRECT. **A contribuição da neurociência para a pesquisa do consumidor: uma estrutura conceitual e uma revisão empírica**. Vol. 36, jun. de 2013, páginas 68-81. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0167487013000433>. Acesso em: 05 jan. de 2023.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Sistema tonal, discurso de uma cultura.** In: Curso e dis-Curso do Sistema Musical (tonal). São Paulo: Anablume, 1996, p.145-154.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola.** Porto Alegre: Kuarup, 1988.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, M. **Educador educa a dor.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GATTI, R. **A importância da música no desenvolvimento da criança.** Capivari, 2012.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

ANALISANDO A DIVERSIDADE DE CULTURAS

ANALYZING THE DIVERSITY OF CULTURES



SIMONE DE CASTRO BRANDÃO FALAVINHA

Professora de Educação Infantil na Rede da Prefeitura de São Paulo. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização.

RESUMO

O papel da escola na análise da diversidade de culturas é fundamental para construir um ambiente educacional inclusivo e promover a compreensão intercultural. A escola deve ser um espaço que valorize e celebre a diversidade cultural, reconhecendo as múltiplas formas de expressão, tradições e perspectivas presentes na sociedade. Ao abordar a diversidade de culturas, a escola desempenha um papel central na desconstrução de estereótipos e preconceitos. Promover o respeito e a aceitação das diferenças culturais contribui para a formação de cidadãos mais tolerantes, capazes de conviver harmoniosamente em uma sociedade cada vez mais multicultural. A escola também tem a responsabilidade de oferecer um currículo que incorpore diferentes manifestações culturais, fornecendo aos alunos a oportunidade de aprender sobre a riqueza da herança cultural global. Dessa forma, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais ampla do mundo, contribuindo para a construção de uma consciência global e cidadã. Além disso, a escola desempenha um papel essencial na promoção do diálogo intercultural. Criar espaços para discussões abertas sobre a diversidade cultural, incentivar a troca de experiências e promover atividades que valorizem as diferentes culturas são maneiras eficazes de fomentar o entendimento mútuo entre os alunos. Portanto, ao reconhecer e analisar a diversidade de culturas, a escola não apenas enriquece o

processo educativo, mas também contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, respeitosos e preparados para viver em um mundo caracterizado pela pluralidade cultural. Essa abordagem não só influencia o ambiente escolar, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Palavras-chave: História; Diversidade; Aprendizagem; Escola, Empoderamento.

ABSTRACT

The role of the school in analyzing the diversity of cultures is fundamental to building an inclusive educational environment and promoting intercultural understanding. The school should be a space that values and celebrates cultural diversity, recognizing the multiple forms of expression, traditions and perspectives present in society. By addressing the diversity of cultures, the school plays a central role in deconstructing stereotypes and prejudices. Promoting respect and acceptance of cultural differences contributes to the formation of more tolerant citizens, capable of living together harmoniously in an increasingly multicultural society. The school also has a responsibility to offer a curriculum that incorporates different cultural manifestations, providing students with the opportunity to learn about the richness of the global cultural heritage. In this way, students can develop a broader understanding of the world, contributing to building global awareness and citizenship. In addition, the school plays an essential role in promoting intercultural dialog. Creating spaces for open discussions about cultural diversity, encouraging the exchange of experiences and promoting activities that value different cultures are effective ways of fostering mutual understanding among students. Therefore, by recognizing and analyzing the diversity of cultures, the school not only enriches the educational process, but also contributes to the formation of individuals who are more aware, respectful and prepared to live in a world characterized by cultural plurality. This approach not only influences the school environment, but also contributes to building a more inclusive and just society.

Keywords: History; Diversity; Learning; School, Empowerment.

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural do Brasil é uma característica marcante, influenciada pela extensa dimensão territorial e pela rica miscigenação de diferentes grupos étnicos. A história do país começa com a colonização portuguesa, que trouxe consigo elementos culturais europeus que, ao longo do tempo, se entrelaçaram com as diversas culturas indígenas que já habitavam o território.

A presença de tribos indígenas antes da chegada dos colonizadores europeus desempenhou um papel fundamental na formação da identidade cultural brasileira. Muitos aspectos da cultura indígena, como costumes, línguas, práticas agrícolas e conhecimentos sobre a flora e fauna, foram incorporados e adaptados ao longo dos séculos, moldando a base cultural do país.

Com a introdução da escravidão africana durante o período colonial, uma nova camada cultural foi adicionada ao cenário brasileiro. Os africanos escravizados trouxeram consigo tradições, línguas, religiões e expressões artísticas que contribuíram significativamente para a diversidade cultural do Brasil. Elementos da cultura afro-brasileira estão presentes em várias manifestações, como a música, a dança, a culinária e as religiões de matriz africana.

A imigração de europeus e asiáticos também desempenhou um papel importante na formação da cultura brasileira. A chegada de imigrantes de diversas origens, como italianos, alemães, japoneses e libaneses, trouxe novas influências linguísticas, culinárias, religiosas e artísticas, enriquecendo ainda mais o mosaico cultural brasileiro.

A miscigenação e a convivência harmoniosa entre diferentes grupos étnicos e culturais no Brasil resultaram em uma nação singular, onde a diversidade é celebrada. Essa mistura de tradições e influências está presente em diversos aspectos da vida cotidiana, desde a culinária, como a feijoada e o acarajé, até as festas populares, como o Carnaval e as festas juninas.

Além disso, a diversidade cultural do Brasil se manifesta em expressões artísticas como o samba, o forró, o frevo e a capoeira, que refletem a riqueza das influências africanas e indígenas. As festas religiosas, como o Círio de Nazaré e a Festa do Divino, são exemplos de manifestações culturais que têm suas raízes na fé, tradições populares e influências europeias.

Em resumo, a diversidade cultural do Brasil é um reflexo da complexa interação entre povos indígenas, colonizadores europeus, africanos escravizados e imigrantes de diversas origens. Essa mescla de influências resultou em uma nação rica em tradições, costumes, línguas e expressões artísticas, contribuindo para a construção de uma identidade cultural única e plural.

DIVERSIDADE CULTURAL E SUA TRAJETÓRIA DENTRO DA EDUCAÇÃO

A diversidade cultural está cada vez mais patente nas escolas. Nelas encontramos adolescentes e crianças de diferentes meios socioculturais, com as suas potencialidades e especificidades diferenciadas. É um desafio que compete a todos nós adotarmos no sentido de caminharmos cada vez mais para uma sociedade em que sejam formados indivíduos responsáveis, críticos, atuantes e solidários conscientes dos seus direitos e deveres. Neste sentido ainda Perestrelo (200: 37) acrescenta que é impossível ignorar que “a nossa sala de aula, tem vindo a tornarem-se cada vez mais heterogêneas. Temos de reconhecer que estas diferentes pertenças são uma fonte de riqueza inesgotável”.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da mulher desde criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graças a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Neste sentido, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus

aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento a criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação o sentimento ficava dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para pobres. Porém pelo fato da criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado.

Durante muito tempo segundo o Ariés, a mulher desde criança foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social, então, as crianças eram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada. Esse olhar só mudou a partir do século XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que a criança crescesse rapidamente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período todas as crianças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos.

Até mesmo perante a arte a infância da mulher foi ignorada, Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

O domínio do pai era completo e a criança que rejeitasse seu patrio poder era desprezada. A dependência do pátrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Conforme Cunha (1989), prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Ao poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas.

Ariés (1981) ressalta que, até o início da época moderna ainda não existia um olhar direto para a infância, esse período era considerado como um período de transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta, e sua passagem era pouco valorizada.

Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento surgiram determinados sentimentos

com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

Para Morgado (1999), “a organização e gestão da relação pedagógica solicita ao professor a ter em consideração de um conjunto de dimensões que se operacionalizam de forma Diversidade Cultural no Contexto Escolar 40/121 interdependente”. Daí que não posso esquecer que, tal como escreve Perestrelo (2001), “numa sala de aula está presente uma complexa interação cuja diversidade não se resume apenas à cor da pele ou à etnia, mas na qual se conjugam diferentes eixos de classe social, de gênero ou de origem”. Na perspectiva de Ramiro (2002: 48) o professor faz uma diferenciação pedagógica, “quando prepara tarefas específicas para diferentes grupos de alunos, tendo em consideração as suas necessidades de formação e interesses próprias”. Neste caso o professor terá que adotar estratégias que permita que cada aluno, aprenda determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características, que provém do seu saber, dos seus hábitos de pensar e de agir. Segundo Miranda (2004) uma das formas do professor fazer a gestão da diversidade na sala de aula é por meio de “formação de grupos heterogêneos e a abordagem diferenciada são necessárias e eficazes na gestão da diversidade na sala de aula”.

Ainda nesta mesma linha de pensamento Aguado (2000) focaliza igualmente esta forma para gerir a diversidade, a “aprendizagem cooperativa em equipas heterogêneas visto que quando as relações com as colegas se produzam adequadamente, proporcionam o principal contexto para adquirir as competências sociais mais sofisticados para enfrentar os elevados níveis de incerteza”. Não é necessário pensar muito para lembrar-se de como os costumes no Rio Grande do Sul são diferentes dos costumes do Nordeste. Dois estados de muita tradição que abrangem o mesmo território, e, ainda assim, de diferenças enormes nos costumes observados.

Nós também propomos que para trabalhar com a turma toda sem fazer nenhuma exclusão, devem propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, pois tudo o que essas atividades propõem pode ser disposto, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que optaram por desenvolvê-las. Os responsáveis principais por essa variada e enriquecida cultura está ligada às: Colonizações europeias a partir dos anos 1500; Migração europeia ocorrida no final do século XIX e início do século XX; Escravos oriundos da África; População indígena nativa; Entretanto, uma educação sem fronteiras e que trabalhe no sentido de mitigar as diferenças existentes, não é tarefa fácil, requer preparo por parte do professor, uma vez que para lidar com as adversidades é necessário compreender como elas se manifestam e em que contexto. Entendemos que esta estratégia leva os alunos a aprender a cooperar, negociar e a questionar face aos problemas dos outros, e sobretudo ter um maior conhecimento do outro.

O eixo orientador do movimento é o combate ao racismo e as lutas pelos direitos civis. Diversidade Cultural no Contexto Escolar Gonçalves e Silva (1998), “situam o início desse movimento

na primeira metade do século XX, com as lutas dos afrodescendentes, que buscavam a igualdade de exercício dos direitos civis e o combate à discriminação racial no País”.

Neste sentido o que propomos para âmbito escolar é que todos os agentes educativos criem dispositivos pedagógica que permitam uma convivência entre todos os parceiros educativos, e também aprender a negociar de uma forma pacífica os conflitos (encontros e desencontros de diferenças), promovendo uma aprendizagem cooperativa. Em suma o que pretendemos é que se faça da escola um lugar de encontro e de convivência entre culturas. Na qual exercício de uma verdadeira educação intercultural passe pelo contato que se proporciona ao aluno com um ambiente heterogêneo, pluricultural e pelo convívio com outras culturas.

O professor é um indivíduo que ensina, mas tem de perceber que não é só depositar o seu conhecimento numa determinada sala de aula, para que o seu papel seja bem desempenhado. Em contextos escolares multiculturais, a capacidade técnica bem como o domínio dos conteúdos e da metodologia por parte dos professores, é insuficiente. Para assegurar uma educação efetiva dos estudantes de culturas diferentes, os professores terão de ser capazes de alterar e modificar estratégias de ensino que possam respeitar e desafiar alunos dos diversos grupos culturais, em ambientes educativos.

Assim, o Brasil, por ter essa imensa extensão territorial, compreende costumes diversos ao longo do país. Desde as diferenças climáticas, como econômicas, sociais, gastronômicas e culturais.

Todavia o professor que acolhe seus alunos é um professor reflexivo, que percebe e respeita as diferenças de cada um, e constrói um ambiente de igualdade, e propicia uma segurança aos seus alunos, e isso refletirá em melhor e maior aprendizado.

COMUNICAÇÃO NOS DIAS ATUAIS E SUA IMPORTÂNCIA DENTRO DAS INSTITUIÇÕES FALANDO DE DIVERSIDADE

A informação e os métodos de comunicação sempre estiveram presentes nas transformações das estratégias empresariais e na própria evolução das instituições. Desta forma, hoje se torna necessário compreender a complexidade que envolve a informação e os processos de comunicação dentro de uma instituição, assim respeitando todos por meio da diversidade.

Basicamente a comunicação é uma permuta ou um intercâmbio de informações que devem ser transmitidas e compreendidas dentro de uma empresa. O fator mais importante para um ótimo desenvolvimento nas organizações é sem dúvida a comunicação, pois é através dela que o relacionamento entre as pessoas acontece.

As organizações não podem existir sem a comunicação. Se não houver comunicação, os empregados não sabem aquilo que os seus colegas estão realizando, a gerência não recebe as

informações necessárias e os supervisores não podem dar instruções. A coordenação do trabalho é impossível e a organização entrará em colapso por falta dela. A cooperação também se torna impossível, porque as pessoas não podem expressar aos outros suas necessidades e sentimentos. Nós podemos dizer, com segurança, que todo ato de comunicação influencia de alguma maneira, a organização.

Quando a comunicação é eficaz, ela tende a incentivar melhor desempenho e satisfação no trabalho. As pessoas compreendem melhor suas tarefas, sentindo-se mais envolvidas com elas. Em alguns casos, elas até sacrificam alguns privilégios adquiridos ao longo do tempo, porque compreendem que o sacrifício é necessário.

A comunicação tem quatro funções básicas dentro de um grupo ou de uma organização: controle, motivação, expressão emocional e informação.

Controle: o funcionário é orientado que deve obedecer às regras das organizações que são distribuídas de formas hierárquicas;

Motivação: o funcionário recebe as orientações de como deve ser realizada suas tarefas, um funcionário sem dúvidas possui estímulos e a partir desse princípio seu trabalho será realizado com maior desempenho;

Expressão emocional: o funcionário tem total liberdade de expor suas frustrações, pois a comunicação oferece este meio de atendimento das suas necessidades sociais;

Informação: a tomada de decisão é facilitada pelas informações adquiridas pela comunicação realizada por um grupo de funcionários.

Segundo Chiavenato, (2007), a comunicação está presente em todas as funções administrativas, com sua maior importância na função de direção, por ter aplicação em todas as funções administrativas. A comunicação nas instituições soluciona problemas, gera e facilita a compreensão entre as pessoas sendo ela bem administrada, a instituição consegue com muita agilidade desenvolver suas atividades e compreender o comportamento humano encontrando soluções para os problemas que possam surgir.

As instituições devem desenvolver meios para aproximar os empregados às atividades dentro da escola.

Estimular o envolvimento dos empregados é uma ideia que todo mundo apoia. Envolver as pessoas na estruturação de suas funções e fornecer a elas o treinamento e as ferramentas necessárias para um desempenho eficiente é uma fórmula aprovada para a melhoria da qualidade e da produtividade. O objetivo é motivar as pessoas a serem mais criativas e produtivas. Dar a elas a possibilidade de sentirem-se orgulhosas do trabalho que realizam.

Mudança organizacional trata-se de um processo de reinvenção ou reestruturação da cultura, estratégia, estrutura organizacional, o que indica desapegar-se dos costumes tradicionais de uma instituição e apropriar-se a novas práticas de desenvolvimento de gestão. Segundo Chiavenato, (2008), os gestores são os primeiros a adaptar-se às mudanças, sobretudo deverão criá-las e promovê-las dentro de sua organização, para sobreviver ao mundo que a cada dia encontra-se mais competitivo.

Dentro dessas concepções é normal que ocorra problemas ou ruídos de comunicação, mas para que as mudanças ocorram de maneira saudável é necessário cuidar da forma como os novos métodos de trabalho serão informados aos colaboradores, ao pessoal, a equipe da instituição. A fim de não ocasionar conflitos e erros de interpretação o que pode levar as pessoas a lidar de forma negativa com as mudanças. Limongi, (2002), menciona que as redes de comunicação indicam os canais por onde passa a informação. Essas redes são divididas em duas: redes formais e redes informais.

Redes formais: geralmente verticais e centralizadas, por elas trafegam os conteúdos técnico-administrativos do trabalho. Estudos relatam que a comunicação e a resolução de problemas e tarefas simples fluem mais rapidamente nas redes centralizadas, enquanto a comunicação e a resolução de problemas mais complexos fluem melhor nas redes descentralizadas ou informais.

Redes informais: enquanto as redes formais obedecem às direções estabelecidas pela organização, a comunicação que flui por meios informais pode saltar níveis de autoridade e mover-se em qualquer direção.

Sabendo-se que ao implantar uma tecnologia nova ou um novo método de trabalho interfere-se de uma maneira ou de outra, na cultura organizacional em relação às pessoas, portanto é necessário orientá-las para o novo. Chiavenato (2008) afirma que, este novo não se trata apenas do operacional, mas também do psicológico, pois é tocado no ambiente de trabalho de cada indivíduo porque onde existe mudança, interferimos no costume e no dia a dia de cada pessoa envolvida.

A comunicação nada mais é que compartilhar informações e para isso acontecer existem várias maneiras, de acordo com Milkovich, (2010), um manual é de extrema importância para o relacionamento com os empregados. Ele impõe regras, normas e as políticas pelos quais os empregados e os administradores têm que operar. Quando a comunicação é realizada de forma competente, proporciona boas relações entre os colaboradores que automaticamente vão repassando suas experiências para os diversos membros existentes na instituição.

Existem vários instrumentos para favorecer a circulação das informações nas instituições no que diz respeito à comunicação interna podemos mencionar, boletins, intranet, mural, os comunicativos eletrônicos, comunicados internos, publicações impressas, reuniões, site corporativo e até mesmo treinamentos sobre a nova gestão, o novo modo de desenvolver as atividades.

O mural deve ser posicionado em lugares estratégico, sendo assim, ele pode repassar informações importantes, como por exemplo, dados como atualização da rotina, ações que estão sendo desenvolvidas pela instituição.

Os comunicados internos também são de extrema importância, pois devem ser assinados assim que o colaborador der ciência da leitura, é aconselhável negritar as informações mais relevantes no comunicado.

E-mails sendo este um recurso de muita facilidade, pois, um grupo de pessoas pode ter ciência de algum acontecimento em tempo curto, e neste caso se pode alertar no momento de sua leitura ao conteúdo.

As reuniões servem para abordar assuntos que envolvam todo o ambiente da instituição, os interessados naquele determinado assunto, assim é possível obter melhores esclarecimentos sobre o tema abordado e tendo um retorno de imediato as ações resolvidas naquele assunto.

Devido a tantas transformações são necessários que os funcionários estejam em sintonia com os processos da instituição, segundo Heller, (1999), a melhor estratégia é repassar o planejamento, as metas, pois tendo ciência da importância do seu trabalho o mesmo terá mais motivação para desempenhar suas atividades e um melhor entendimento sobre elas. Na fase de mudanças em um ambiente de trabalho é necessário criar meios de envolver as pessoas nesta transformação. Heller (1999) menciona que é necessário preparar as pessoas dando o máximo de informação possível, de modo que entendam a necessidade de mudança e ajudem no processo.

Certifique-se que todos os aspectos de um programa de mudança sejam informados o mais rápido possível para todos os envolvidos. Tudo que fugir da comunicação aberta pode deixar as pessoas, ao menos por um tempo, com a sensação de ignorância. Além disso, cria-se uma divisão entre os que sabem e os que ignoram.

É importante o comprometimento das pessoas envolvidas no processo das mudanças desta forma, é necessário que as pessoas tenham um panorama completo de suas atribuições, compreendendo as razões globais das transformações, assim torna-se mais propenso o desempenhar de suas obrigações.

Os projetos pedagógicos precisam estar preparados às mudanças rápidas do presente e ao mesmo tempo buscar a compreensão do futuro. Mas, além disso, precisam estimular nossos jovens para que possam se adaptar a um mundo cada vez mais dinâmico e ser capazes de propor soluções a problemas mal estruturados. Esse processo pode causar resistência e até desconfiança, mas não se pode negar a importância das mudanças, que vieram para ficar, e que as novas tecnologias devem ser encaradas como aliadas do processo e não como ameaças.

O gestor deve atuar como um líder, desenvolver formas de organização que sejam inovadoras gerando participação de toda instituição.

Deve ter a consciência de tudo que envolve seu ambiente de trabalho, ter em mente a necessidade de liderar identificando os problemas, buscando soluções de forma participativa com os demais colaboradores.

A ruptura exige posturas e decisões diferenciadas dos gestores, requer uma reorganização da IES. As mudanças tendem a contribuir para um novo DNA, ou mesmo para o fortalecimento do já existente. Para uma IES ser competitiva, é preciso ter consciência de sua identidade, focar em prioridades e fazer inovações e os rompimentos necessários.

Um DNA é entendido como a identidade da IES, como aquilo que caracteriza a instituição.

Um DNA se constrói com pessoas comprometidas. A sua definição é fruto de uma ambição coletiva. Requer alto nível de engajamento institucional. O compromisso e o engajamento devem ser de todos os setores, especialmente os estratégicos. Não se pode admitir um governo de IES sem rumo, formado por pessoas que não tomam decisões coletivas ou que não colocam em prática estratégias coletivas. Os líderes são referência e inspiração institucional. A prioridade para as organizações é saber quem está comprometido e, posteriormente, saber para onde a instituição vai ou aonde quer chegar, pois dentro de uma organização temos vários tipos de diversidade.

Para obter conquistas é essencial ter um planejamento escolar definido, este deve indicar os caminhos a serem percorridos durante o ano a fim de alcançar as metas estipuladas pela instituição.

O gestor deverá acompanhar durante a evolução do ano se seus objetivos estão de acordo com suas expectativas, caso contrário, já deverá estudar novos meios de estratégias para não cair em futuros contratemplos e imprevistos.

Para um gestor educacional, ter habilidade no trato com as pessoas é fundamental, pois sempre haverá conflitos onde existem grupos convivendo. Essas divergências precisam ser identificadas, principalmente em suas características fundamentais (intergrupais ou interpessoais), para que o gestor possa, com postura firme e colaborativa, intervir nos momentos conflituosos, conduzindo os desacordos à negociação.

É importante que todos possam se colocar, em que o respeito pelas diferenças faça a competitividade se tornar algo saudável, não prejudicando a normalidade do ambiente educacional tão sensível aos conflitos.

O gestor deve gerar motivação entre os colaboradores envolvidos estimulando-os a ter capacidade de criação e superação, tornando-os abertos as mudanças e inovações.

O baixo nível de autoestima dos colaboradores representa um perigo potencial para qualquer instituição e a falta de entendimento entre gestor e todos os envolvidos tende atrapalhar o desenvolvimento de boas ações, por este motivo é muito importante determinar o tipo de aprendizagem levando a construção de um ótimo ambiente de trabalho, buscando a excelência na cultura da instituição.

Para que o gestor consiga enfrentar mudanças é necessário que sua equipe tenha uma atitude perante as diversidades que estão ocorrendo, devendo encarar as inovações de forma como se fosse um desafio a ser vencido.

A importância de o gestor liderar esta no princípio de formar pessoas que acompanhem no desenvolvimento das atividades a serem desenvolvidas pela instituição, com responsabilidade, criatividade, atendendo às tarefas mais urgentes que possam surgir, e combatendo para que sejam respeitadas todas as formas de ser, dentro de cada diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O multiculturalismo emerge como uma preocupação essencial nas discussões contemporâneas, abordando a multiplicidade de culturas e a complexidade das identidades. Este enfoque se destaca por reconhecer e valorizar a diversidade cultural, desafiando as práticas silenciadoras que historicamente marginalizaram certas identidades. A compreensão do multiculturalismo vai além da simples coexistência de diferentes culturas; ela abrange uma análise crítica das relações de poder assimétricas que permeiam a sociedade.

Ao reconhecer e celebrar a pluralidade de culturas, o multiculturalismo promove uma visão mais inclusiva e justa da sociedade. Ele desafia estereótipos e preconceitos, proporcionando um espaço para a expressão autêntica das diversas identidades que compõem a comunidade. Isso é particularmente relevante quando se aborda questões como racismo, machismo, preconceitos e discriminações, temas que têm sido historicamente negligenciados ou silenciados.

No contexto do multiculturalismo, a discussão sobre racismo ganha destaque, confrontando as estruturas e práticas discriminatórias que perpetuam desigualdades. O entendimento das relações de poder assimétricas é fundamental para dismantelar sistemas opressivos e construir uma sociedade mais equitativa. O multiculturalismo não apenas reconhece a existência dessas assimetrias, mas também busca transformar ativamente as estruturas que as sustentam.

Além disso, ao questionar práticas silenciadoras, o multiculturalismo incentiva a reflexão sobre a forma como diferentes narrativas são representadas na sociedade. Isso implica em dar voz às comunidades que foram historicamente marginalizadas, permitindo que expressem suas experiências

e perspectivas de maneira autêntica. Dessa forma, o multiculturalismo contribui para a construção de uma narrativa mais completa e verdadeira sobre a diversidade cultural.

No âmbito educacional, o multiculturalismo desafia os currículos tradicionais, propondo abordagens mais inclusivas que reflitam a riqueza e complexidade das culturas presentes na sociedade. Isso não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também os prepara para uma convivência mais respeitosa e colaborativa em um mundo cada vez mais interconectado.

A promoção do multiculturalismo não significa apenas tolerar a diversidade, mas sim apreciá-la e aprender com ela. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica, incentivando a empatia e a compreensão entre diferentes grupos culturais. Ao desafiar preconceitos arraigados, o multiculturalismo abre caminho para uma sociedade mais justa, onde as diferenças são valorizadas e respeitadas.

Em resumo, o multiculturalismo representa um importante paradigma na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao abordar a multiplicidade de culturas, a pluralidade de identidades e as relações de poder assimétricas, ele desafia práticas silenciadoras e contribui para o enfrentamento de questões como racismo, machismo, preconceitos e discriminações. Essa abordagem não apenas reconhece a diversidade, mas busca ativamente transformar estruturas discriminatórias, promovendo uma convivência mais igualitária e respeitosa.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História Social educação**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

COSTA, Marta Morais da. **O professor e a leitura, a semente no campo da história**. Revista Aprende Brasil. Editora Positivo, 2006. 8-10p. (Leitura)

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Editora Papyrus, 1989. 182p. (Leitura)

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2003. 260p. (Metodologia / didática prática / gestão) (Biblioteca pessoal).

MELLO, Marcos Bernardes de. **Achegas para uma Teoria das Capacidades em Direito**. Revista de Direito Privado. São Paulo: RT, jul/ set. 2000, p. 17.

MIRANDA, Cláudia. RODRIGUES, Vera Lúcia. **Viraver: letramento e alfabetização e cultura, 3º ano** (Manual do Professor) São Paulo: Editora Scipione, 2004. 64p. (Biblioteca da UEPA s/n) (Metodologia / didática / prática / leitura)

SILVA, René Marc da Costa. (Org.) **Cultura popular e educação: salto para o futuro**. Brasília: SEED/MEC, 2007. 246p. (Biblioteca da UEPA nº128) (Cultura / Metodologia / didática / prática / gestão).

PEREIRA, C. M. S. **Instituições de direito civil**. 13 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

PETRIE, **A Introduccional estúdio de Grécia**. Mexico: Fondo de Cultura Econômica, 12 ed.1992.180p.

RIBEIRO, Julho Cesar Garcia Garcia. **IMPEDIMENTOS DO CASAMENTO**.2013. 20f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Direito, Ulbra, São Jernimo, Rs, 2013.

A EVOLUÇÃO E IMPACTO DO KINDERGARTEN NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE EVOLUTION AND IMPACT OF KINDERGARTEN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



SIMONE DE FÁTIMA SANGUINETE DA SILVA

Graduação em pedagogia pela universidade Uninove ano de conclusão 2009.

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas sobre o entendimento da importância e impacto do ideário de Froebel Pestalozzi e Peabody na educação infantil. O objetivo deste trabalho é analisar a importância da congruência entre Froebel, Pestalozzi, especificamente nas relações voltadas aos aspectos da educação infantil. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. A congruência entre as ideias de Friedrich Froebel, Johann Heinrich Pestalozzi e Elizabeth Peabody reflete uma visão compartilhada de educação infantil que continua a influenciar práticas pedagógicas até hoje. Suas filosofias centradas na criança, no aprendizado experiencial e no desenvolvimento holístico estabeleceram fundamentos sólidos para a educação moderna.

Palavras-chave: Kindergarten; Educação Infantil; Froebel; Pestalozzi; Peabody.

ABSTRACT

THIS PAPER AIMS TO PRESENT STRATEGIC POSSIBILITIES FOR UNDERSTANDING THE IMPORTANCE AND IMPACT OF FROEBEL, PESTALOZZI AND PEABODY'S IDEAS ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION. THE OBJECTIVE OF THIS WORK IS TO ANALYZE THE IMPORTANCE OF THE CONGRUENCE BETWEEN FROEBEL, PESTALOZZI, SPECIFICALLY IN THE RELATIONS FOCUSED ON ASPECTS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION. THE METHODS USED WERE QUALITATIVE. ITS PROCEDURAL DESCRIPTION IS BIBLIOGRAPHICAL. THE CONGRUENCE BETWEEN THE IDEAS OF FRIEDRICH FROEBEL, JOHANN HEINRICH PESTALOZZI AND ELIZABETH PEABODY REFLECTS A SHARED VISION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION THAT CONTINUES TO INFLUENCE PEDAGOGICAL PRACTICES TO THIS DAY. THEIR CHILD-CENTERED PHILOSOPHIES OF EXPERIENTIAL LEARNING AND HOLISTIC DEVELOPMENT LAID SOLID FOUNDATIONS FOR MODERN EDUCATION.

KEYWORDS: KINDERGARTEN; EARLY CHILDHOOD EDUCATION; FROEBEL; PESTALOZZI; PEABODY.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas sobre o entendimento da importância e impacto do ideário de Froebel Pestalozzi e Peabody na educação infantil. O objetivo deste trabalho é analisar a importância da congruência entre Froebel, Pestalozzi e Peabody especificamente nas relações voltadas aos aspectos da educação infantil. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002). O presente instrumento justifica-se no âmbito da evidência quanto a aplicabilidade do objetivo apresentado. E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados. O material disposto do instrumento foi a produção acadêmica da Froebel, Pestalozzi, Peabody. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo. O presente instrumento foi estruturado em apresentação teórico/contextual das palavras-chave apresentadas em primeiro momento. Logo após as devidas considerações teóricas serão apresentadas propostas sobre a reflexão dos eixos estudados.

DESENVOLVIMENTO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de zero a seis anos de idade. Esse período é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. A educação infantil abrange tanto a creche (de zero a três anos) quanto a pré-escola (de quatro a seis anos). Sua principal função é promover o desenvolvimento integral das crianças, atendendo às suas necessidades físicas, emocionais, intelectuais e sociais.

Na creche, o foco é o cuidado e a educação, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para que as crianças possam explorar e aprender por meio de brincadeiras e atividades dirigidas. Já na pré-escola, a ênfase está na preparação para a educação formal, desenvolvendo habilidades básicas de linguagem, matemática, ciência e interação social.

Sendo assim, um dos principais objetivos da educação infantil é garantir que todas as crianças tenham oportunidades iguais de desenvolvimento, independentemente de suas origens sociais, culturais ou econômicas.

Por este motivo, personalidades como Friedrich Wilhelm August Froebel fundamentaram novas concepções acerca da educação infantil, que ainda reverberam sobre a educação moderna. Froebel (1782-1852) foi um pedagogo alemão cuja abordagem inovadora e práticas educacionais transformaram a educação infantil. Nasceu em 21 de abril de 1782, em Oberweißbach, na Turíngia, Alemanha. Sua infância foi marcada por dificuldades pessoais, incluindo a morte precoce de sua mãe e a ausência emocional de seu pai, um pastor luterano. Essas experiências influenciaram profundamente sua visão sobre a importância de um ambiente acolhedor e de apoio para as crianças. Desde jovem, Froebel mostrou um forte interesse pela natureza, o que se refletiu mais tarde em suas teorias educacionais (FROEBEL, 1887).

Froebel começou sua carreira estudando matemática e ciências naturais na Universidade de Jena, embora nunca tenha concluído seus estudos formais. Em 1805, começou a trabalhar como assistente do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi, cujas ideias sobre educação integral e o aprendizado prático influenciaram significativamente Froebel.

Ele é amplamente reconhecido como o criador do conceito de "kindergarten" (jardim de infância), uma abordagem educacional que enfatiza o aprendizado através do brincar e da interação com o ambiente natural. Suas contribuições tiveram um impacto duradouro na pedagogia e continuam a influenciar a educação infantil em todo o mundo.

O conceito de kindergarten, também faz menção no que se refere a uma abordagem educacional voltada para crianças em idade pré-escolar, geralmente entre os 3 e 6 anos de idade. Froebel acreditava que as crianças aprendem melhor através do brincar e da interação com o ambiente natural, uma filosofia

que moldou o desenvolvimento da educação infantil em todo o mundo (FROEBEL, 1887). Pois, Froebel desenvolveu essa ideia com base na crença de que as crianças têm um potencial inato para aprender e que a educação deve nutrir e desenvolver esse potencial desde cedo. Ele via o kindergarten como um espaço onde as crianças poderiam explorar, brincar e aprender em um ambiente seguro e estimulante (FROEBEL, 1887). Em 1837, Froebel fundou o primeiro kindergarten em Bad Blankenburg, na Alemanha. Ele acreditava que a educação infantil deveria ser semelhante ao cultivo de um jardim, onde as crianças, como plantas, pudessem crescer e florescer em um ambiente nutritivo e estimulante. Ele introduziu o uso de "dons" (spielgaben) e "ocupações" como elementos centrais de seu método educacional. Os "dons" incluíam blocos de construção e outros materiais que permitiam às crianças explorarem conceitos de forma, tamanho e proporção, enquanto as "ocupações" envolviam atividades práticas como jardinagem e artesanato (FROEBEL, 1887).

A filosofia de Froebel enfatiza a importância do brincar como uma forma essencial de aprendizado. Ele introduziu o uso de "dons" (brinquedos educativos) e "ocupações" (atividades práticas) para estimular o desenvolvimento físico, emocional e intelectual das crianças. Os "dons" incluíam objetos como blocos de construção, que permitiam às crianças explorarem conceitos de forma, tamanho e proporção, enquanto as "ocupações" envolviam atividades como jardinagem e artesanato, que promoviam habilidades motoras finas e a criatividade (SMITH, 2000).

Atualmente, o conceito de kindergarten continua a ser uma parte fundamental da educação infantil em muitos países. As práticas variam, mas a maioria dos kindergartens ainda segue os princípios de Froebel de aprendizagem através do brincar e da exploração. Programas modernos de kindergarten geralmente incluem atividades estruturadas e não estruturadas, que visam desenvolver habilidades sociais, emocionais, cognitivas e físicas das crianças. Além disso, há uma ênfase crescente na preparação das crianças para a transição para o ensino fundamental, com atividades que introduzem conceitos básicos de alfabetização e numeracia (HEALEY, 2014).

Há de se considerar que o kindergarten, como concebido por Friedrich Froebel, tem sido uma influência duradoura na educação infantil. Sua ênfase na importância do brincar, do ambiente natural e do desenvolvimento holístico das crianças continua a guiar práticas educacionais em todo o mundo. Ao reconhecer e nutrir o potencial inato das crianças, o kindergarten estabelece uma base sólida para o aprendizado contínuo e o desenvolvimento pessoal. A adaptação do conceito ao longo dos anos demonstra sua relevância e flexibilidade, assegurando que as necessidades das crianças sejam atendidas em diversos contextos culturais e educacionais (SMITH, 2000).

Como elencado anteriormente, Pestalozzi foi profundamente influenciado pelos ideais do Iluminismo e pela Revolução Francesa, que enfatizavam a igualdade, a liberdade e os direitos humanos. Ele acreditava firmemente que a educação era o meio mais eficaz para melhorar a sociedade e reduzir as desigualdades sociais (VITRAC, 2001). Pestalozzi iniciou sua carreira educacional em 1774, fundando

uma escola para crianças pobres em Neuhof. Embora a escola tenha enfrentado dificuldades financeiras e eventualmente fechadas, a experiência foi crucial para o desenvolvimento de suas ideias pedagógicas.

A metodologia de Pestalozzi centrava-se na educação holística, que procurava desenvolver todas as facetas do ser humano - cabeça, coração e mãos. Ele defendia que a educação deveria começar com a experiência direta e concreta, permitindo que as crianças aprendessem através da observação e da prática, em vez de memorização e repetição mecânica. Segundo Pestalozzi, o amor e a segurança emocional eram fundamentais para o aprendizado eficaz, destacando a importância do ambiente familiar e afetivo na educação (PINTO, 2010).

Uma de suas contribuições mais significativas foi a implementação de métodos didáticos que enfatizavam o aprendizado progressivo e estruturado. Ele desenvolveu exercícios sequenciais que ajudavam as crianças a construir conhecimento de forma gradual e integrada, partindo do simples para o complexo. Pestalozzi também acreditava que o ensino deveria ser adaptado às necessidades individuais dos alunos, respeitando o ritmo de aprendizado de cada criança (SILVA, 2003).

Durante seu período em Burgdorf e Yverdon, onde dirigiu institutos educacionais, Pestalozzi teve a oportunidade de aplicar e refinar suas ideias. Esses institutos tornaram-se centros de referência em educação e atraíram educadores de toda a Europa, que vieram aprender e disseminar suas práticas pedagógicas. Sua abordagem foi especialmente influente no desenvolvimento de métodos educacionais para a infância e na formação de professores (MONROE, 1907).

As ideias de Pestalozzi foram precursoras dos movimentos educacionais progressistas do século XX, como o trabalho de Maria Montessori e John Dewey. Ambos adotaram princípios pestalozzianos, como o aprendizado baseado na experiência e a educação centrada no aluno. A ênfase de Pestalozzi na educação moral e emocional também antecipou a importância contemporânea da inteligência emocional no processo educacional (NÓVOA, 1991).

Não obstante, Froebel desenvolveu uma compreensão mais profunda sobre o desenvolvimento infantil e a importância de adaptar a educação às necessidades individuais das crianças (BROSTERMAN, 1997).

Desta forma, há de se considerar que o trabalho de Froebel teve um impacto significativo na educação infantil e na pedagogia. O conceito de kindergarten se espalhou rapidamente pela Europa e pela América do Norte, sendo adotado e adaptado por educadores em diversos contextos culturais. Nos Estados Unidos, Elizabeth Peabody foi uma das principais defensoras do kindergarten, ajudando a estabelecer o primeiro jardim de infância no país em 1860.

Há de se considerar que Elizabeth Palmer Peabody (1804-1894) foi uma educadora, escritora e editora americana, conhecida por ser uma das fundadoras do movimento do jardim de infância nos Estados Unidos. Sua dedicação à educação infantil e seu trabalho como promotora de reformas

educacionais deixaram um impacto duradouro no sistema educacional americano. Este artigo examina a vida, a obra e a contribuição de Peabody para a educação, destacando sua influência no desenvolvimento dos jardins de infância e na promoção da educação progressiva. Nascida em Billerica, Massachusetts, Peabody cresceu em um ambiente intelectualmente estimulante, influenciada por sua mãe, que era professora, e por suas irmãs, Mary e Sophia, que também se destacaram em suas áreas de atuação. Desde jovem, Elizabeth demonstrou interesse pela educação e pelas reformas sociais. Trabalhou como assistente de ensino em diversas escolas antes de abrir sua própria escola em Boston, onde começou a experimentar novas metodologias de ensino (BURNS, 1965).

Em meados do século XIX, Peabody foi apresentada às ideias de Friedrich Froebel, o educador alemão que fundou o primeiro jardim de infância. Inspirada pelos métodos de Froebel, que enfatizavam a importância do brincar e da interação social no desenvolvimento infantil, Peabody decidiu adaptar essas ideias para o contexto americano. Em 1860, ela fundou o primeiro jardim de infância dos Estados Unidos em Boston, marcando o início de um movimento que se espalharia por todo o país (SHAPIRO, 1983).

Peabody acreditava que a educação infantil era fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ela argumentava que os primeiros anos de vida eram críticos para o desenvolvimento intelectual, emocional e social das crianças. Em suas publicações, Peabody defendia que o jardim de infância deveria ser um ambiente onde as crianças pudessem explorar livremente, brincar e aprender de maneira natural e orgânica (PEABODY, 1863).

Além de seu trabalho direto com crianças, Peabody também foi uma influente escritora e editora. Ela fundou a primeira livraria infantil em Boston e publicou diversos artigos e livros sobre educação e pedagogia. Entre suas publicações mais significativas está *Moral Culture of Infancy and Kindergarten Guide* (1863), onde ela delinea os princípios e práticas do jardim de infância. Peabody também promoveu a formação de professores, oferecendo cursos e workshops para educadores interessados em implementar o modelo do jardim de infância (BURNS, 1965).

Peabody era uma fervorosa defensora da educação progressiva, acreditando que a educação deveria ser centrada no aluno e adaptada às suas necessidades individuais. Sua visão incluía não apenas a instrução acadêmica, mas também o desenvolvimento moral e espiritual das crianças. Ela colaborou com outras figuras proeminentes da educação progressiva, como Horace Mann e Bronson Alcott, ajudando a disseminar ideias inovadoras sobre educação em todo o país (KLAUS, 1963).

Desta forma, como elencado anteriormente a filosofia de Froebel continua a influenciar as práticas educativas modernas, com ênfase no aprendizado através do brincar e na importância do desenvolvimento holístico das crianças (PEABODY, 1863).

A congruência entre as ideias de Froebel, Pestalozzi e Peabody pode ser observada em vários aspectos. Primeiramente, todos eles defendem uma abordagem centrada na criança, onde o foco é atender às necessidades individuais e fomentar o desenvolvimento integral. Froebel e Pestalozzi acreditavam na importância do ambiente emocionalmente seguro e amoroso para o aprendizado, um princípio que Peabody também adotou em sua prática educativa.

Em segundo lugar, a ênfase no aprendizado através da experiência direta e concreta é um ponto comum entre os três educadores. Pestalozzi introduziu a ideia de que o aprendizado deve começar com a experiência sensorial e prática, um conceito que Froebel ampliou através de suas atividades lúdicas e jogos educativos. Peabody, ao implementar os jardins de infância nos Estados Unidos, continuou essa tradição de aprendizado experiencial, adaptando as práticas europeias ao contexto americano. A visão holística da educação é uma característica compartilhada por Froebel, Pestalozzi e Peabody. Eles acreditavam que a educação não deveria ser apenas um processo intelectual, mas também moral, social e físico. Essa abordagem integrada buscava desenvolver todas as facetas da criança, preparando-a para uma vida plena e equilibrada.

Não obstante, em observância comparativa, atualmente, a neurociência comprova que os primeiros anos de vida são críticos para o desenvolvimento do cérebro. Estudos mostram que "as experiências vividas na primeira infância têm impacto direto no desenvolvimento estrutural e funcional do cérebro" (SHAKLEE; TUCKER, 1998). Durante esse período, o cérebro é altamente plástico e responsivo a estímulos externos, o que significa que um ambiente rico em estímulos e interações positivas é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Assim a neurociência, como campo de estudo, tem proporcionado insights valiosos sobre o desenvolvimento infantil, particularmente sobre como as primeiras experiências de vida influenciam o desenvolvimento do cérebro. Nos primeiros anos de vida, o cérebro humano é altamente plástico, o que significa que é extremamente receptivo e moldável por estímulos externos. Esse período, conhecido como janela de desenvolvimento, é crucial para a formação de conexões neurais que sustentam habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Pesquisas indicam que "as conexões neurais são fortalecidas e refinadas pela experiência e pelo aprendizado" (CENTER ON THE DEVELOPING CHILD, 2007). Isso reforça a importância de proporcionar experiências educativas de alta qualidade, que envolvam atividades lúdicas e interativas, permitindo que as crianças explorem e descubram o mundo ao seu redor.

Outro aspecto importante é que os avanços na neurociência também sublinham a importância da educação infantil no desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais. Durante os primeiros anos, as crianças adquirem capacidades básicas de linguagem, percepção e controle motor, que são a base para o aprendizado futuro. Proporcionar experiências educativas de alta qualidade, que incluam atividades lúdicas e interativas, é essencial para estimular o desenvolvimento cognitivo e preparar as crianças para desafios acadêmicos e sociais posteriores.

A neurociência também ressalta o papel crucial do jogo no desenvolvimento infantil. O jogo não é apenas uma forma de entretenimento, mas um componente essencial do aprendizado. Por meio do jogo, as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades de resolução de problemas, e aprendem a interagir com os outros. Essas atividades lúdicas ajudam a fortalecer as conexões neurais e promovem o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Além disso, a qualidade das interações entre adultos e crianças desempenha um papel crucial no desenvolvimento cerebral. Estudos demonstram que "a responsividade e a sensibilidade dos cuidadores são fundamentais para o desenvolvimento saudável do cérebro" (NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD, 2004). Isso inclui a promoção de um ambiente seguro e afetivo, onde as crianças se sintam apoiadas e valorizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A congruência entre as ideias de Friedrich Froebel, Johann Heinrich Pestalozzi e Elizabeth Peabody reflete uma visão compartilhada de educação infantil que continua a influenciar práticas pedagógicas até hoje. Suas filosofias centradas na criança, no aprendizado experiencial e no desenvolvimento holístico estabeleceram fundamentos sólidos para a educação moderna. A interseção de suas ideias demonstra a importância de uma abordagem integrada e adaptativa na educação, que respeita e nutre as necessidades individuais das crianças, promovendo seu desenvolvimento integral e equilibrado.

REFERÊNCIAS

BROSTERMAN, N. **Inventing Kindergarten**. New York: Harry N. Abrams, 1997.

BURNS, V. **Elizabeth Palmer Peabody: A Pioneer in Education**. Nova York: Columbia University Press, 1965.

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD. **The science of early childhood development**. Harvard University, 2007.

FROEBEL, F. **The Education of Man**. New York: Appleton, 1887.

HEALEY, J. M. **Your Child's Growing Mind: Brain Development and Learning From Birth to Adolescence**. New York: Broadway Books, 2014.

KLAUS, A. **Elizabeth Peabody: Unitarian and Reformer**. Boston: Beacon Press, 1963.

NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD. **Children's emotional development is built into the architecture of their brains**. Harvard University, 2004.

PEABODY, E. P. **Education in the Home, the Kindergarten, and the Primary School**. New York: E. Steiger, 1863.

PEABODY, E. P. **Moral Culture of Infancy and Kindergarten Guide**. Boston: J. Loring, 1863.

SHAKLEE, H.; TUCKER, C. **Brain development and early childhood education: Evidence from neuroscience**. *Early Childhood Education Journal*, v. 26, n. 3, p. 189-193, 1998.

SHAPIRO, M. S. **Child's Garden: The Kindergarten Movement from Froebel to Dewey**. University Park: Pennsylvania State University Press, 1983.

SMITH, P. **Children and Play**. Malden, MA: Blackwell Publishers, 2000

ALFABETIZAR LETRANDO: CONCEITOS, DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

LITERACY: CONCEPTS, CHALLENGES AND PEDAGOGICAL PRACTICES



SIMONE SANTOS BASTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2012); Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum (2016). Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2016); Pós-graduada em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Educação Paulista (2019); Especialista em Ludopedagogia e Educação Infantil pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Pós-graduada em A Arte de Contar Histórias pela Faculdade Conectada (2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Vereador Alex Freua Netto.

RESUMO

O presente artigo aborda a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas de alfabetização e letramento para a formação dos estudantes diante das demandas de uma sociedade letrada. Para isso, se inicia refletindo sobre a alfabetização e o viés errôneo que se é dado a este processo ao exaltar a decodificação simbólica em detrimento da visualização de sua funcionalidade nas diferentes situações sociais. Em continuidade, se tornou essencial retratar sobre o letramento, seu conceito e a necessidade de sua valorização igual ao processo de alfabetização, trazendo a perspectiva da essencialidade do alfabetizar letrando. Nesta visão, o professor ocupa um papel importante na mediação das propostas para que os estudantes sejam capazes de construir um conhecimento e adquiram aprendizagens significativas sobre a função da escrita e suas especificidades diante das diferentes práticas comunicativas sociais. Conclui, evidenciando a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas no processo de alfabetização, colocando os estudantes como centro do processo de ensino-aprendizagem para que, por meio de sua participação ativa, desenvolvam as habilidades e competências inerentes a leitura e escrita como forma de ascensão e transformação social. Traz por objetivo promover a reflexão a respeito do processo de alfabetização no contexto educacional, com vistas a possibilitar a ampliação do entendimento sobre as interlocuções entre

alfabetização e letramento para uma formação cidadã potente na atuação destes sujeitos diante da linguagem escrita. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Formação Cidadã.

ABSTRACT

This article discusses the importance of developing literacy and literacy teaching practices for students' education in the face of the demands of a literate society. To this end, it begins by reflecting on literacy and the erroneous bias that is given to this process by exalting symbolic decoding to the detriment of visualizing its functionality in different social situations. In continuity, it became essential to portray literacy, its concept and the need for it to be valued just as much as the literacy process, bringing the perspective of the essentiality of literacy. In this view, the teacher plays an important role in mediating proposals so that students are able to build knowledge and acquire significant learning about the function of writing and its specificities in the face of different social communicative practices. She concludes by highlighting the need to reframe pedagogical practices in the literacy process, placing students at the center of the teaching-learning process so that, through their active participation, they develop the skills and competencies inherent in reading and writing as a means of social ascension and transformation. Its aim is to promote reflection on the literacy process in the educational context, with a view to broadening the understanding of the interlocutions between literacy and literacy for a powerful civic education in the performance of these subjects in the face of written language. This is a literature review.

Keywords: Literacy; Literacy; Citizen education.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é um tema que é discutido há um bom tempo nos meios de debates educacionais. As formas de conceber este processo, ainda intensificados por práticas tradicionalistas, se configuram em pauta para importantes reflexões que vão tecendo aspectos que precisam ser mais bem dimensionados no cotidiano educacional.

Entender que a alfabetização é necessária, uma vez que os sujeitos se encontram inseridos em uma sociedade letrada, é dar oportunidades para que melhores suas oportunidades de acesso, tenham uma qualidade vida maximizada e, por entanto, precisa ser identificada com seu valor necessitando de um processo de ensino-aprendizagem favorecedor de dinâmicas em vivências diferenciadas que surgem neste contexto.

A importância deste artigo se encontra em visualizar que a alfabetização pode se converter em um processo de igualdade de direitos para os estudantes que se encontram em formação, pensando

na logística desta com o letramento que finda com maestria as vertentes de compreensão da função comunicativa da escrita na sociedade.

Sedo assim, os artigos trazem por objetivo promover a reflexão a respeito do processo de alfabetização no contexto educacional, com vistas a possibilitar a ampliação do entendimento sobre as interlocuções entre alfabetização e letramento para uma formação cidadã potente na atuação destes sujeitos diante da linguagem escrita.

Para compor este artigo, foi utilizada uma metodologia de pesquisa de revisão de literatura com análise de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre a temática, trazendo argumentos que fortalecem a visão da importância de alfabetizar letrando nos espaços de educação formais.

ENTENDENDO A ALFABETIZAÇÃO

O tema alfabetização ganha cada vez mais espaço nas discussões do meio educacional. Segundo Coelho e Marques (2019) a alfabetização ainda pode ser visualizada e concebida dentro de uma perspectiva tradicional, a qual considera que o processo de ensino-aprendizagem está relacionado a repetição e reprodução das letras por meio de metodologias de memorizações e não de compreensão sobre a escrita e a funcionalidade social da mesma. A interrelação entre aprendizagem e alfabetização se dá, nesta visão, somente com a codificação e decodificação dos símbolos da escrita do alfabeto.

De acordo com Goulart (2014), o processo de alfabetização foi tão simplificado no que concerne sobre a aprendizagem dos estudantes que acabou por limitar a maravilhosidade da aquisição das habilidades de leitura e escrita e como é significativa para a formação dos sujeitos cidadãos. Ampliar esta ótica se faz necessário para que os sujeitos se insiram efetivamente na sociedade letrada e utilizem da escrita como recurso promissor de melhorias de qualidade de vida.

Em complemento, Pereira et al (2016) enfatizam que o processo de alfabetização e como ocorreram as aprendizagens, se significativas ou não para os estudantes, se encontra diretamente relacionado aos métodos utilizados no cotidiano educacional. Tais métodos devem levar em consideração uma diversidade de elementos e não pode deixar de lado a maturidade, características e especificidades das faixas etárias. Há um momento certo para esta aprendizagem, quando fora do tempo pode se configurar como um desestímulo para os estudantes, assim como favorecer a sensação de fracasso, gerando dificuldades neste processo. As individualidades relacionadas a maturidade dos sujeitos e as vivências particulares vão dar subsídios para compreender como podem ocorrer as aprendizagens.

Neste sentido, Pereira et al (2016) evidenciam que:

Alfabetizar é muito mais do que codificar e decodificar o código alfabético, por isso letramento se soma com a alfabetização e, o educador precisa saber o momento certo para articular leitura e produção de texto, fazer as intervenções adequadas para o aluno progredir, pois é uma fase

de libertação, aquisição da escrita e não pode ser entendida como um recurso memorativo, alfabetizar é oferecer ao aluno a oportunidade de se expressar dando a oportunidade do mesmo construir o seu próprio conhecimento. (PEREIRA et al, 2016, p. 6)

Na perspectiva de Almeida e Farago (2014), o processo de alfabetização deve perpassar a visão de decodificação simbólica. Esta é importante, mas o sentido que tem por trás desta ação tem maior valia para que os estudantes compreendam sua importância e a utilizem em diferentes situações sociais com propriedade. Diante disso, se torna necessário ressignificar as práticas pedagógicas alfabetizadoras envolvendo aspectos que sejam potentes na aquisição de aprendizagens, desenvolvimento de habilidades e ampliações de competências leitoras.

Em continuidade Goulart (2014) coloca que:

O processo de alfabetização envolve conhecimento fundamental para o processo de escolarização, vinculado ao valor social da leitura e da escrita e à abertura para a inserção dos sujeitos no vasto mundo da escrita. Envolve outros aspectos e conhecimentos também: novas formas de existência e participação política, ligadas à compreensão de múltiplas linguagens sociais e gêneros discursivos e à possibilidade de transformação dessas linguagens e gêneros, e também de criação de novos. (GOULART, 2014, p. 49)

De acordo com Almeida e Farago (2014), é essencial que os estudantes tenham interações com adultos alfabetizados para dar início a este processo de alfabetização que pode ser iniciado antes mesmo da idade convencional, nas relações fora do ambiente escolar, em famílias, ao terem contato com a escrita. É fato que os estudantes que possuem acesso a livros ainda na infância, com pais leitores que estimulam estas vivências, se envolvem com maior intensidade no processo de alfabetização e tendem a ter facilidade na aquisição deste conhecimento.

Portanto, como coloca Freitas (2010), entender o processo de alfabetização como a interrelação entre uma teoria sobre escrita e a prática da leitura, concebido nos vários espaços sociais que os sujeitos participam, é fundamental para dar significação a esta aprendizagem. Somente a decodificação simbólica atribuída a alfabetização, não faz dos estudantes indivíduos alfabetos funcionais, uma vez que lhes falta a compreensão sobre a função social da escrita e suas características a ser utilizada de formas diferente de acordo com a demanda da situação vivida. Sendo assim, o letramento surge para trazer novas visões a este processo e valorizar conhecimentos prévios ampliados pelas experiências que vão surgindo na formação dos sujeitos.

CONHECENDO O LETRAMENTO

A alfabetização e o letramento, segundo Coelho e Marques (2019), se configuram como dois processos que se envolvem, diferentes, mas indissociáveis. Existem muitos profissionais que buscam desenvolver práticas pedagógicas de segregação de um processo do outro, como se fossem complementares, mas não concomitantes. Na atualidade, um trabalho organizado desta forma pode

causar consequências na formação dos estudantes, pois são constituídas interrelações sobre ambos os processos.

Em complementação, Pereira et al (2016) afirmam que alfabetizar e letrar se encontram em posições igualitárias, com estreitos e fortes laços, as quais apresentam dependência um do outro. Consideradas ações por estes autores, os mesmos refletem que não podem ser separadas e, por isso, a metodologia mais adequada para este processo seria a de alfabetizar letrando. Isso quer dizer que a decodificação simbólica associada a função social da escrita promove uma formação assertiva para o desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas a leitura e a escrita.

Neste contexto, Pereira et al (2016) enfatizam que:

Alfabetizar e letrar são processos distintos, mas inseparáveis. Alfabetização e letramento se somam, ou melhor, a alfabetização é um componente do letramento. Sendo assim, o ideal é ensinar a ler e escrever de modo que a criança não apenas decodifique as palavras, mas entenda o que lê. A fim de alcançar esse ideal, o professor alfabetizador precisa reconhecer o significado de alfabetização e letramento no processo de ensino e aprendizagem. (PEREIRA et al, 2016, p. 2)

Segundo Almeida e Farago (2014), os estudantes ao adentrar os espaços de educação formais, ainda desprovidos de conhecimentos alfabéticos, tem contato com processos diferentes e interligados. Um deles diz respeito a importância de se apropriar do sistema de escrita vigente da sociedade a que pertence e o outro está correlacionado ao uso consciente das habilidades da escrita e da leitura nos diversos espaços sociais e diante dos mais variados gêneros textuais. Essa visão remete a alfabetização como o primeiro processo descrito e o letramento como o segundo processo evidenciado anteriormente.

Para Pereira et al (2016), este estudante recém-chegado à escola já possui conhecimentos prévios, principalmente quando envolvido em um ambiente familiar que incentiva a leitura. Neste sentido, sabendo que a escrita está em todo lugar e estes sujeitos possuem contato frequente com as letras devido a sociedade letrada, estes estudantes chegam letrados, alguns com maior grau de letramento outros com menor, mas todos possuem experiências com o letramento que serão significativas no processo de alfabetização.

O professor, diante de tais afirmações, possuem um papel importante na disponibilização de práticas pedagógicas que infiram no desenvolvimento da alfabetização e do letramento, como colocam Pereira et al (2016):

Sabemos que para alfabetizar letrando o professor deve realizar um trabalho social com a intenção de desenvolver atividades pedagógicas que busquem aproveitar a vivência do aluno e também é necessário que o docente tenha sensibilização para melhor ajudar o educando no processo de alfabetização e letramento. (PEREIRA et al, 2016, p. 9)

Na perspectiva de Almeida e Farago (2014), alfabetizar letrando é a prática pedagógica em que os professores desenvolvem a leitura e escrita propiciando situações-problemas que os estudantes possam interagir, tomando por bases vivências reais que podem ser encontradas nos espaços sociais. A função comunicativa da escrita ocupa o lugar central do processo de ensino-

aprendizagem, buscando a significação deste conhecimento. Essa ação demanda a apresentação de diversos gêneros textuais e suas características para que os estudantes se apropriem das formas de escrita e sua utilidade social.

Dessa forma, Goulart (2014), traz o conceito de letramento para que fique clara a importância do mesmo no processo de alfabetização. Para a autora, letramento significa um processo democrático de acesso ao conhecimento, dando oportunidades para os sujeitos que não possuem tanto contato com a escrita devido a condições diversas de vivências fora da escola. O letramento traz a função social da escrita e sua aprendizagem permite que os sujeitos atuem com as mesmas possibilidades na sociedade.

Corroborando com esta assertiva e complementando este pensamento, Coelho e Marques (2019) pontuam que:

Já o letramento vai além das práticas rudimentares de leitura e da escrita, ou seja, da aquisição do código escrito. Sendo assim, um indivíduo pode ser analfabeto, não saber ler nem escrever, mas pode ser letrado, pois escuta as notícias do jornal, dita cartas para que um alfabetizado escreva, faz lista de compras, participa em abaixo-assinados, faz uso da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita. Assim também acontece com crianças que folheiam livros e fazem a leitura das imagens, brincam de escrever, escutam histórias, fazem leituras de marcas já conhecidas, tendo ao seu redor muitos materiais escritos, mas ainda não estão alfabetizadas. (COELHO; MARQUES, 2019, p. 4)

De acordo com Pereira et al (2016), as experiências vividas pelos sujeitos, sejam culturais sejam sociais, são essenciais para as melhorias nos níveis de letramentos dos mesmos. Tais práticas são maximizadas com o contato com práticas pedagógicas que evidenciem um processo de ensino-aprendizagem que dá a mesma valorização ao letramento que a dada a alfabetização. O ensino formal tem papel importante neste processo e quanto mais cedo houver as interações com os meios comunicativos letrados, mesmo com o desconhecimento do código alfabético, melhor serão as constituições de conhecimentos sobre a escrita e leitura e sua funcionalidade social.

Para Almeida e Farago (2014), os sujeitos chegam à escola com culturas diferenciadas e acesso a leitura de maneiras diversas. A cultura letrada faz parte de suas vivências, pois todos os ambientes sociais a utilizam como elemento comunicativo.

Portanto, como enfatizam Coelho e Marques (2019), o letramento se liga a alfabetização e possibilita uma formação dentro da integralidade dos sujeitos para atuarem nos espaços sociais, apontando para a importância da prática da escrita. Nesta vertente, assim como a alfabetização, o letramento necessita de formas variadas em relação as metodologias aplicadas para favorecer as aprendizagens significativas se tornando um dos desafios para os professores contemporâneos, os quais precisam se apropriar destes conhecimentos por meio das formações continuadas.

O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os desafios para alfabetizar letrando são visualizados no cotidiano educacional com práticas pedagógicas, por vezes, inadequados para o processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita pelos estudantes. De acordo com Pereira et al (2016), o professor alfabetizador necessita compreender que a alfabetização é um processo não tão simplificado como se vê na atualidade. Este processo se inicia muito antes do contato com o meio sistemática e formal de decodificação simbólica do alfabeto. Isso quer apontar para que os sujeitos são letrados mesmo que não alfabetizados, havendo a necessidade de resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes para favorecer uma alfabetização realmente efetiva e significada pelos estudantes.

Ainda na ótica de Pereira et al (2016), muitas destas práticas ineficientes se encontram atreladas a visão de que a alfabetização se correlaciona com a capacidade decodificar o alfabeto e suas contrações, favorecendo o uso de metodologias tradicionalistas sem valorização do pensamento crítico-reflexivo. É o letramento que vai possibilitar que os estudantes enxerguem significado social nesta escrita e a utilizem com sabedoria nos diversos espaços sociais que frequentarem. Neste sentido, o processo de alfabetização só poderá ser considerado como um conhecimento construído quando romper com esta visão simplista se associando ao processo de letramento, o qual possibilita a ampliação das percepções sobre como, quando e porque utilizar a escrita como elemento de comunicação entre pares na sociedade.

Para Almeida e Farago (2014):

É necessária uma proposta pedagógica que dê suporte ao pleno desenvolvimento desses aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita desde o início da escolaridade, tendo em vista proporcionar ao aluno a formas de utilização da escrita para diferentes finalidades. A partir das situações de letramento presentes em seu cotidiano, uma vez que os textos apresentam situações comunicativas diferenciadas, é possível o aluno compreender que a estrutura e a organização dos textos estão relacionadas a diferentes funções que exercem nas práticas cotidianas da realidade, ou seja, uma carta, uma receita culinária, uma bula, um anúncio de jornal, um bilhete, um folheto informativo, dentre outros suportes textuais. (ALMEIDA; FARAGO, 2014, p. 215)

Segundo Freitas (2010), os estudantes necessitam de adultos mediadores, ou seja, de professores, os quais trazem práticas pedagógicas diferenciadas e envolventes, propiciando as interações na perspectiva de processo de ensino-aprendizagem que tem os estudantes como centro do mesmo. O planejamento e a organização das propostas a serem ofertadas vem de encontro com a formação dos professores e seus conhecimentos atualizados, não sendo diferente com o processo de alfabetização. Entender quem são os estudantes, suas características e necessidades favorece a constituição de vivências que possibilitem construir significados sobre a linguagem escrita, ampliando a visão destes sobre sua função social e sua importância neste meio.

Na perspectiva de Freitas (2010), o professor alfabetizador tem como base os conhecimentos que construiu não somente em suas formações, mas, também, em suas experiências constituídas com o tempo de docência. Este além de mediador, se torna um incentivador, estimulador da participação ativa dos estudantes com vistas a favorecer a constituição de compreensões a respeito da necessidade de se aprender sobre a escrita e suas possibilidades. Partindo da visão de que os

estudantes são capazes e potentes de adquirir aprendizagens significativas que fortaleçam suas ações em meios sociais, como transformadores destes espaços, este professor deve trazer para o contexto escolar articulações com a realidade vivida dos estudantes.

Sobre isso, Almeida e Farago complementam (2014) colocando que:

Cabe ao educador desenvolver neste conceito práticas significativas de desenvolvimento para o aluno acerca do funcionamento e utilização desse ensino, seu papel é intervir de forma a tornar mais efetiva esta reflexão, através de uma profunda imersão das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, só a partir da descoberta do princípio alfabético e das convenções ortográficas formamos um leitor e escritor autônomo. (ALMEIDA; FARAGO, 2014, p. 215)

Almeida e Farago (2014) evidenciam, também, que é de suma importância que o professor traga experiências diversas para o cotidiano escolar envolvendo a escrita em diferentes momentos do cotidiano. Os contatos com a linguagem escrita e suas nuances de maneira espontânea, maximizam as visões dos estudantes sobre a função comunicativa desta linguagem. Ao ter acesso a testes elementos textuais, os estudantes vão tecendo concepções sobre a linguagem escrita, as quais são fundamentais para que entendam sua funcionalidade nas vivências interpares sociais.

De acordo com Coelho e Marques (2019), a sociedade atual está entranhada em uma cultura escrita/letrada que faz parte da vida de todos os sujeitos sociais. Desde muito cedo, os estudantes possuem contato com o meio escrito, observado nos elementos que possuem a seu redor, dentro e fora do ambiente familiar. Este aspecto deve se constituir como um dos pilares para a organização das práticas pedagógicas, partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Assim, Pereira et al (2016) retomam que:

Quando o professor compreende o universo de seu aluno e aplica todo o seu conhecimento e sabedoria com base na realidade, as práticas escolares ajudam os alunos a refletir enquanto aprende a descobrir os prazeres e ganhos que se pode experimentar. Da mesma forma, quando a aprendizagem do sistema da escrita é considerada como meio para exercer a leitura e a escrita de cidadãos letrados. (PEREIRA et al, 2016, p. 9)

Em complemento, Freitas (2010) evidencia que a estimulação ao contato com a leitura, pensando no meio educacional, desde a Educação Infantil é importante para que os estudantes desenvolvam o gosto pela leitura, favorecendo seu envolvimento no processo de alfabetização. Os professores, neste contexto, precisam se aproveitar deste envolvimento infantil para trazer novos desafios para os estudantes, os quais solicitem do mesmo que ampliem seus conhecimentos, desde que sejam estímulos adequados as maturidades do desenvolvimento dos estudantes que estes têm contato.

Para Freitas (2010), o professor necessita de subsídios para a atuação em conjunto com os estudantes no processo de construção de conhecimento alfabéticos. Esta visão aponta para a importância da formação continuada e atualização constante deste profissional diante das mais variadas metodologias que vão surgindo na atualidade e que possibilitam a organização de

instrumentos que respeitem o ensinar por meio da alfabetização e letramento. Neste sentido, o autor coloca que:

Implica num redimensionamento do sentido da alfabetização e das ações do professor, além da reorganização do currículo, planejando coletivamente uma intervenção significativa no processo de aprendizagem dos alunos e valorizando as experiências dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização – aluno, professor e comunidade escolar. (FREITAS, 2010, p. 14)

Neste sentido, Coelho e Marques (2019) afirmam que o professor tem a responsabilidade de buscar formações continuadas sobre o processo de alfabetização e letramento, reforçando que na atualidade muitos materiais estão sendo compostos diante das discussões que permanecem em alta há algum tempo. Esta teoria se constitui em uma ferramenta fundamental para que as práticas pedagógicas infiram em aprendizagens significativas sobre a linguagem escrita, possibilitando uma formação cidadã com enriquecimento de conhecimentos que são transferidos para ações cotidianas que imprimam em melhorias de acesso a oportunidades na sociedade.

Portanto, como dispõem Coelho e Marques (2019), o professor é um agente do conhecimento, precisando refletir sobre suas práticas pedagógicas convencionais por meio das relações que vão sendo traçadas com a realidade de vivências dos estudantes. Mediante esta ação, este profissional se torna capaz de ofertar aos estudantes um processo de ensino-aprendizagem qualificado em que sejam participativos e construam um conhecimento em torno da linguagem escrita com articulações entre a decodificação simbólica e a função social dela, com vistas a qualificar suas ações em ambientes sociais que solicitam das habilidades e competências inerentes a leitura e a escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compor este artigo foi possível perceber que há materiais em abundância que trazem as relações de alfabetização e letramento em um viés de articulação que coloca as duas ações em um mesmo patamar. Com isso, se verifica que a alfabetização e os conceitos destinados a ela que repercutem até a atualidade, trazendo a visão de decodificação de símbolos alfabéticos, precisam ser repensados com urgência, uma vez que a reprodução no momento da escrita intensificado pela memorização não reflete a função do social da escrita.

O letramento surge aparentemente como um recurso para a compreensão desta função, mostrando mais uma visão errada sobre este processo. O letramento surge dos estudos que buscavam entender como a escrita é visibilizada pelos sujeitos analfabetos, mostrando uma linha em que não precisa ser alfabetizado para ser letrado.

Porém, refletindo sobre o contexto social contemporâneo que tem uma cultura letrada intrínseca, o sujeito ser alfabetizado vai lhe proporcionar novas vivências e uma inserção social que melhore sua qualidade de vida. Dessa forma, os dois processos devem caminhar junto.

Fazer isso é um desafio, pois exige um profissional capacitado para desenvolver vivências em que os sujeitos participem e construam conhecimentos em torno da significação social da linguagem

escrita. Neste contexto, o professor pode e deve ocupar este papel, uma vez que possui uma formação inicial que lhe dá subsídios para a estruturação de práticas pedagógicas coerentes a esta vertente.

Porém, o professor precisa estar aberto para ressignificar ações que comumente praticam, principalmente, se tiver uma visão voltada ao processo de alfabetização pelo tradicionalismo. Buscar formações continuadas, diversidade de estudos, articular com sua realidade se torna essencial para uma ação qualificada que tenha por centralidade as necessidades dos estudantes, sujeitos em formação.

Diante desta perspectiva, alfabetizar letrando solicita do professor rever sua ótica sobre como favorecer que os estudantes signifiquem a linguagem escrita enquanto instrumento de comunicação entre pares na sociedade letrada que amplia as formas de transformações sociais dos sujeitos, fazendo com que estes reflitam sobre suas práticas pedagógicas e promovam um ensino-aprendizagem, no qual as vivências se dêem relacionadas com situações reais de vida, possibilitando que os estudantes se tornem capazes de potentes nas dinâmicas sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de e FARAGO, Alessandra Corrêa. **A importância do letramento nas séries iniciais.** *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, v.1, n.1, p. 204-218, 2014.

COELHO, Flávia de Oliveira e MARQUES, Hortência Pirchiner. **Alfabetização e letramento: uma questão sempre atual.** 2019. Disponível em: <https://www.univale.br/wp-content/uploads/2019/09/PEDAGOGIA-2016_1-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-E-LETRAMENTO-UMA-QUEST%C3%83O-SEMPRE-ATUAL.-HORT%C3%80NCIA-PIRCHINER-MARQUES.pdf>. Acesso em 23 dez. 2021.

FREITAS, Lucélia Rodrigues de. **Reinventando a alfabetização.** 2010. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a18.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

GOULART, Cecília M. A. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização.** *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, v. 9, n. 2, 2014.

PEREIRA, Maria José Garangau et al. **Alfabetização e letramento: dois conceitos, um processo.** 2016. Disponível em: <<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc3-6.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DA CIDADE DE SÃO PAULO



THE CONCEPT OF LITERACY IN THE PORTUGUESE LANGUAGE SCHOOL PROGRAM OF THE CITY OF SÃO PAULO

SONIA DOS SANTOS SANCHES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP (2013); Especialista em Documentação Pedagógica pelo Instituto Inovação (2023); Professora de Educação Infantil na SME-SP, DRE Freguesia do Ó/Brasilândia.

RESUMO

O conceito de alfabetização no programa escolar de língua portuguesa da cidade de São Paulo, baseia-se em uma abordagem que combina as práticas sociais de leitura e escrita com a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Os alunos devem compreender as conexões entre sons e letras, estrutura das palavras e ordem das sílabas de forma que possam melhorar a sua capacidade de usar a linguagem de forma crítica e ponderada em vários contextos sociais. Essa concepção alfabetizadora está estruturada nos moldes da Teoria de Jean Piaget e nos estudos da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, além disso, a equidade e a inclusão bem como a formação integral dos estudantes, são princípios fundamentais e que garantem que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e excelência.

Palavras-chave: Alfabetização; Currículo da Cidade; Educação Básica; Construtivismo.

ABSTRACT

The concept of literacy in the city of São Paulo's Portuguese language school program is based on an approach that combines the social practices of reading and writing with reflection on the alphabetic writing system. Students should understand the connections between sounds and letters, word structure and syllable order so that they can improve their ability to use language critically and thoughtfully in various social contexts. This conception of literacy is structured along the lines of Jean Piaget's theory and Emília Ferreiro and Ana Teberosky's studies of the Psychogenesis of Written

Language. In addition, equity and inclusion, as well as the comprehensive training of students, are fundamental principles that ensure that all students have access to a quality education of excellence.

Keywords: Literacy; City Curriculum; Basic Education; Constructivism.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo, levantar informações sobre as teorias de alfabetização que dialogam com o Currículo da Cidade Paulistano. A abordagem de alfabetização presente no Currículo da Cidade de São Paulo, fundamenta-se em princípios inclusivos e de formação integral das crianças, com ênfase na equidade.

A justificativa da análise, ressalta a necessidade de assegurar que todos os alunos consigam se alfabetizar até o final do segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com SME-SP. Além disso, o currículo valoriza tanto o letramento como os multiletramentos, reconhecendo a atuação plural de práticas e diversidades culturais no ambiente de aprendizagem, e de reconhecer as diferentes práticas e iniciativas existentes na rede de ensino municipal. Esse viés se torna importante análise para que os professores da rede possam obter sucesso em sua prática alfabetizadora.

O CURRÍCULO DA CIDADE E O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DA SME

O Currículo da Cidade foi criado por equipes da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, (SME-SP). É um documento importante para a rede de ensino municipal, porque reúne práticas e conhecimentos acumulados pelos professores da cidade e orienta diretrizes para o ensino e aprendizagem em todos os níveis da educação básica. Esse processo de atualização do currículo ocorreu em 2017 e mobilizou estudantes e professores em consonância com as discussões nacionais sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O currículo é um documento acessível para todos os educadores e está disponível para consulta em plataforma digital da SME. “Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, este Currículo da Cidade busca integrar as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na história desta Rede”. (SÃO PAULO, 2017, s/p).

O Currículo Municipal está organizado em três conceitos fundamentais, sendo eles: Educação Integral, que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões; Equidade, parte da hipótese que todos os estudantes são capazes de aprender e se desenvolver, desde que o processo educativo leve em consideração suas características e contexto de vida; e Educação

Inclusiva, a qual reconhece e valoriza a diversidade e a diferença. Busca desafiar os alunos em suas particularidades para uma educação democrática, inclusiva e plural. (SÃO PAULO, 2017, p. 12).

O Currículo da Cidade foi organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular. (SÃO PAULO, 2017, p.13).

A matriz de Saberes do Currículo da Cidade, está fundamentada em aberturas legais e documentos oficiais, os quais indicam princípios importantes e que devem constar em propostas curriculares. Está em consonância com conquistas relacionadas aos direitos da pessoa e a educação em particular, como por exemplo:

Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância e da Adolescência e Direitos das Pessoas com Deficiências; • Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988); • Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996); • Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990); Lei 10.639 (2003) e Lei 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários; • Lei 11.340 (2006), que coíbe a violência contra a mulher; • Plano Nacional de Educação (2014-2024); • Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015); • Lei 16.493 (2016), que dispõe sobre a inclusão do tema direitos humanos nas escolas para universalizar os marcos legais internacionais das Nações Unidas, que versam sobre os direitos civis, sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais; • Documentos legais que mencionam o direito à educação ou destacam a relação entre direito, educação, formação e desenvolvimento humano integral; • Atas das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs). (SÃO PAULO, 2017, p. 29).

Também se faz importante explicar, que o Currículo das Cidade está organizado em três ciclos: alfabetização (1º. Ao 3º. Ano); ciclo interdisciplinar (4º. Ano ao 6º. Ano) e por fim o ciclo autoral (7º. Ano ao 9º. Ano). Diante dessa apresentação iremos discorrer sobre o programa de alfabetização da rede municipal de ensino da cidade. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME - SP), publicou em 22 de julho de 2024, comunicado que até dezembro de 2024, haverá atuação exclusiva de PAP (Professor de Apoio Pedagógico) com as turmas de estudantes de 2º. Ano que não se alfabetizaram:

Considerando o compromisso com o desenvolvimento e aprendizagens de todos os estudantes e a importância do acompanhamento e fortalecimento dessas aprendizagens; considerando que os estudantes do 2º ano têm direito à alfabetização até o final do ano letivo, inclusive conforme Meta 22 do Programa de Metas 2021/2024: *“META 22 - Alfabetizar as crianças da rede municipal até o final do 2º ano do ensino fundamental, antecipando em um ano a meta do PNE”*; (SME, 2024, s/p).

O Ministério da Educação para atingir as metas de alfabetização no Brasil, implantou o compromisso de garantir à alfabetização das crianças brasileiras até o final do 2º. Ano do ensino fundamental por meio do Programa Criança Alfabetizada, em complemento aos seus esforços para cumprir a meta 5, do Plano Nacional de Educação (PNE). A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, propôs manter as metas em esforços com o MEC de forma colaborativa e como corresponsável. (BRASIL, 2014, s/p).

Imagem 1: Brasil avança na alfabetização de estudantes na idade certa.



Disponível em: [Criança Alfabetizada — Ministério da Educação \(www.gov.br\)](http://www.gov.br). Acesso em 11 set. 2024.

A metodologia de alfabetização do Currículo da Cidade de São Paulo SME-SP (2017), baseia-se em uma abordagem integral e contextualizada, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A ênfase é colocada no desenvolvimento de habilidades; habilidades de leitura e escrita de maneira significativa e integrada a realidade dos estudantes, com foco em três importantes abordagens. A primeira é a Educação Inclusiva, a qual visa o desenvolvimento saudável de seus estudantes em consonância com a sua cognição, aspectos emocionais, sociais e culturais. A segunda, diz respeito a matriz de conhecimento, que integra o documento, organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, direcionando o que os alunos deverão alcançar anualmente.

Também propõem para os docentes, o desenvolvimento das situações de aprendizagem por meio de sequências didáticas que articulam os objetivos de aprendizagem com as práticas pedagógicas. Utiliza como recurso, tecnologias de aprendizagem com o emprego de meios digitais para o enriquecimento dos saberes. Tais elementos se combinam para a formação de um ambiente favorável, dinâmico e inclusivo para as necessidades dos alunos em processo de alfabetização.

O Currículo da Cidade propõe como caminho a ser percorrido para o sucesso da alfabetização de seus estudantes, o Construtivismo. Essa teoria foi desenvolvida pelo psicólogo Jean Piaget. Para ele, o conhecimento não nasce pronto e nem pode ser somente transmitido, como se os estudantes fossem um livro em branco e pudessem receber informações que ficam arquivadas em sua memória, o conhecimento é construído pelo sujeito como resultado de suas interações com o seu meio ambiente social e físico.

A concepção do currículo da cidade para o ciclo de alfabetização idealiza o estudante como sujeito ativo na construção de seu conhecimento e de sua aprendizagem, em outras palavras, pode-se afirmar que, para essa concepção construtivista, os alunos já possuem conhecimentos prévios

antes de entrar em contato com o novo objeto de conhecimento; essa estrutura pode ou não ser alterada mais tarde. O conhecimento não conclui, ele é construído pela pessoa ao longo de suas experiências pessoais e interações com o mundo.

A relação da teoria construtivista com a prática de alfabetização está relacionada a linguagem escrita. Ela sempre tem seu lugar de destaque nas práticas dos educadores e as divergências estão quando e como inicia esse princípio. Emília Ferreiro, sob a perspectiva da psicogênese da língua escrita e Ana Teberosky, entendem que deve haver uma reformulação do olhar sobre a criança, a qual, passa a ser compreendida como agente de seu processo de aprendizagem. Isso acontece por interagir com pessoas ao seu redor, objetos e meio em que vive como já afirmado acima.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky afirmam:

No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 22).

Nessa perspectiva, ambas puderam analisar o processo de construção do sistema de escrita realizado pelos estudantes. Percebe-se que mobilizam o saber que possuem, como nomes, letras e palavras para esse objetivo. É possível verificar uma mudança nas relações de ensino e aprendizagem em que a criança é sujeita da sua própria aprendizagem o que diferencia a psicogênese da língua escrita, de outras concepções de alfabetização.

A alfabetização nessa concepção, é uma forma ampla, como sendo entrar em contato com diferentes gêneros textuais, compreendendo suas funções e seu uso. A criança vai desde cedo ouvir por meio de um adulto, por exemplo, a leitura de contos e perceber que pode ler por prazer. Ela própria cria seus hábitos de leitura. A educadora Telma Weisz, entende que:

A redução do processo de alfabetização à simples memorização de um conjunto de correspondências grafo fônicas reduz também a aprendizagem do sistema de escrita à mera aprendizagem de um código. Contra todo o conhecimento acumulado pela linguística nas últimas décadas, reduz-se a língua a pura fonologia – ignorando-se o fato de que, tratando a escrita como pura transcrição da fala, o que se obtém é uma linha direta para o analfabetismo funcional, ou seja, para a formação de gente capaz de oralizar textos sem compreendê-los. Pois o mundo da cultura escrita, no qual cabe à escola introduzir todos os seus alunos, é um mundo intertextual que se organiza em gêneros com linguagem própria, muito diferente da linguagem que usa para falar. (WEISZ, 2004, s/p).

Imagem 2: momento de leitura de Gibis. Interação e leitura por prazer.



Disponível em: CEI Vila Prado: MGIIA – Leitura de gibis incentiva os pequenos a criarem o hábito de ler. Acesso em 13 set. 2024.

O Currículo da Cidade de Língua Portuguesa (São Paulo, 2019), se desenvolve por meio de quatro atividades fundamentais: falar, ouvir, ler e escrever; o que possibilita o trabalho da língua de forma contextualizada com as práticas sociais é o trabalho com o texto, que se torna base para a materialidade do discurso. A alfabetização para o documento, é um processo discursivo.

Segundo o Currículo da Cidade, a alfabetização deve integrar práticas sociais de leitura e escrita com a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (São Paulo, 2019, p. 45). Compreender a língua como processo de interação entre os estudantes é uma forma de organizar o processo de aprendizagem, pois a alfabetização acontece em um ambiente onde se produz linguagem, interação e comunicação, portanto, a unidade linguística deve ser o texto que se realiza nas práticas sociais.

Entende-se então que a concepção de alfabetização de SME-SP, está direcionada pela teoria construtivista e propõe como base, a leitura e reconhecimento dos diferentes portadores de comunicação, ou seja, o trabalho com diferentes gêneros textuais.

Para o documento (São Paulo, 2019, p. 67-68), os estudantes possuem experiência com interações verbais desde o nascimento e se apropriam de situações comunicativas. Desenvolvem seus próprios procedimentos de leitura por meio do contato com o seu meio social e operam nas práticas de linguagem escrita, mesmo antes de compreenderem a escrita da linguagem. Os alunos

deverão ser alfabetizados e letrados, devem compreender o que leram, sendo muito importante o letramento no processo da alfabetização. Desde cedo, o professor pode trabalhar com seus alunos a linguagem escrita veicula oralmente, sendo importante o trabalho de recontar oralmente um texto que foi lido ou mesmo, os estudantes ditarem uma história para que o professor registre.

Em ambas as situações, os estudantes estão produzindo textos escritos, aprendendo a planejá-los, além de revisá-los para adequá-los a todas as características do contexto de produção (incluindo-se as especificidades do gênero). Em outras palavras, eles estão aprendendo conteúdos gramaticais, textuais e discursivos. (SÃO PAULO, 2019, p. 68).

A partir da concepção de alfabetização do Currículo da Cidade, verificamos que o foco da aprendizagem está em como os estudantes irão aprender e este por sua vez, é ativo e inteligente. O professor deve entender que quem aprende é um sujeito que pensa e elabora hipóteses e se esforça para entender como se constitui a escrita. Faz parte dessa compreensão, o seu papel a ser desempenhado nas atividades de leitura e escrita. A teoria da Psicogênese da Língua Escrita quanto o Currículo da Cidade de São Paulo para a Língua Portuguesa, sugere que o professor nesse contexto deve observar e diagnosticar em qual estágio de desenvolvimento o aluno se encontra e propor atividades que façam sentido para os educandos como jogos de palavras e leitura de textos que despertem interesse, além de mediar e orientar a reflexão sobre suas hipóteses de escrita e leitura.

Finalizando, o Currículo da Cidade de uma forma objetiva, propõe o uso de diferentes portadores de escrita e que fazem parte das práticas sociais dos alunos, como receitas, cartas e notícias por exemplo, que tornam a aprendizagem algo importante, além de promover o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Rodas de leitura e produção de textos coletivos são importantes situações de aprendizagens a serem planejadas bem como, intervenções habituais que possam desenvolver a compreensão do sistema alfabético com o uso de sequências didáticas que envolvam, por exemplo, jogos de palavras.

Pensamos assim que a concepção de alfabetização do Currículo da Cidade, promove a criação de um ambiente de aprendizagem que estimula o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de maneira contextualizada e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo se propôs a levantar informações sobre as teorias de alfabetização que dialogam com o Currículo da Cidade de São Paulo. Ao considerar a teoria construtivista e a psicogênese da língua escrita, o Currículo da Cidade prevê em sua concepção, que a alfabetização no programa escolar de

língua portuguesa, baseia-se em uma abordagem que combina as práticas sociais de leitura e escrita com a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética.

O conhecimento é construído pelo sujeito como resultado de suas interações com o seu meio ambiente social e físico. A concepção do currículo da cidade para o ciclo de alfabetização idealiza o estudante como sujeito ativo na construção de seu conhecimento e de sua aprendizagem, em outras palavras, pode-se afirmar que, para essa concepção construtivista, os alunos já possuem conhecimentos prévios antes de entrar em contato com o novo objeto de conhecimento.

O conhecimento não conclui, ele é construído e reconstruído permanentemente. A alfabetização nessa concepção, é uma forma ampla, como sendo entrar em contato com diferentes gêneros textuais, compreendendo suas funções e seu uso. Propõe o uso de diferentes portadores de escrita e que fazem parte das práticas sociais dos alunos, como receitas, cartas e notícias por exemplo, que tornam a aprendizagem algo importante, além de promover o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Rodas de leitura e produção de textos coletivos são importantes situações de aprendizagens a serem planejadas bem como, intervenções habituais que possam desenvolver a compreensão do sistema alfabético com o uso de sequências didáticas que envolvam, por exemplo, jogos de palavras.

A concepção de alfabetização do Currículo da Cidade, promove a criação de um ambiente de aprendizagem que estimula o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de maneira contextualizada e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 set. 2024.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: História. São Paulo: SME/COPED, 2017.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. (2024). Comunicado SME nº 587, de 22 de julho de 2024. Disponível em COMUNICADO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 587 DE 22 DE JULHO DE 2024 « Catálogo de Legislação Municipal (prefeitura.sp.gov.br). Acesso em 11 set. 2024.

WEISZ, Telma. Didática da Leitura e da Escrita: Questões Polêmicas. Pátio. Revista pedagógica, Porto Alegre, v. 28, p. 57-62, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA VISÃO DE PAULO FREIRE

THE IMPORTANCE OF GEOGRAPHY IN BUILDING CITIZENSHIP IN PAULO FREIRE'S VISION



TANIA ROGELIA LIMA GUEDES

Graduada em Geografia pelas Faculdades Integradas de Guarulhos (1989); Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo e da Rede Municipal de Guarulhos.

RESUMO

Este trabalho trata da importância da contribuição de Paulo Freire para o ensino de Geografia na atualidade. É importante a leitura do mundo, pois esta precede a leitura da palavra. Essa concepção deve ser levada para o processo de alfabetização e para o letramento da criança. O ensino de geografia prepara a criança para ler o mundo e para estar inserida no mundo letrado. No ensino de geografia, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental, é fundamental que o aluno traga para a sala de aula a leitura que faz do mundo à sua volta. O objetivo geral deste trabalho é o de apontar as contribuições de Paulo Freire para o ensino de Geografia na atualidade, na perspectiva do Letramento. A metodologia seguirá uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, que aponta as principais diretrizes apontadas pelos PCNs para o ensino de geografia e demonstra, em Freire, o viés ideológico que hoje deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem de geografia. Freire fornece conceitos operacionais importantes numa educação libertadora, norteadas pela politização e humanização, que instiga a liberdade, criticidade, autonomia, cidadania e que, para isso, ajuda o aluno a enxergar sua realidade e a expressar a sua visão de mundo.

Palavras-chaves: Geografia; Educação Infantil; Paulo Freire.

ABSTRACT

This paper deals with the importance of Paulo Freire's contribution to geography teaching today. Reading the world is important, as it precedes reading the word. This concept should be taken into the literacy process and into the child's literacy. Geography teaching prepares children to read the world and to be part of the literate world. When teaching geography, especially in the early grades of elementary school, it is essential that students bring their reading of the world around them into the classroom. The general aim of this work is to point out Paulo Freire's contributions to geography teaching today, from the perspective of literacy. The methodology will follow a qualitative bibliographical review, which points out the main guidelines indicated by the PCNs for teaching geography and demonstrates, in Freire, the ideological bias that today must be part of the process of teaching and learning geography. Freire provides important operational concepts in a liberating education, guided by politicization and humanization, which instigates freedom, criticality, autonomy, citizenship and, to this end, helps students to see their reality and express their worldview.

Keywords: Geography; Early Childhood Education; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A forma como o ensino de geografia conduz o aluno a ler o mundo constitui o tema do presente trabalho. Para tanto, daremos ênfase à influência de Paulo Freire para com o ensino de geografia, destacando a demanda por esse ensino e essa influência, sobretudo, nas séries iniciais do ensino fundamental.

O objetivo geral deste trabalho é o de apontar as contribuições de Paulo Freire para o ensino de Geografia na atualidade, na perspectiva do Letramento. Os objetivos específicos são: analisar os conceitos fundamentais presentes na obra de Paulo Freire; apontar as principais diretrizes do ensino de Geografia na atualidade, dando maior enfoque aos anos iniciais do Ensino Fundamental; apontar como a ideologia de Paulo Freire contribui para o Ensino de Geografia, dando ênfase à proposta de Letramento, em alta nos dias de hoje.

A metodologia utilizada seguirá uma revisão bibliográfica pertinente ao tema do ensino de Geografia na perspectiva do Letramento, apontando as principais diretrizes apontadas pelos PCNs (BRASIL, 1998) para tal e, sobretudo, demonstrando, a partir da obra de Paulo Freire, o principal viés ideológico que hoje deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Passaremos pelos conceitos de Liberdade e Autonomia, expostos em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1992) e *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE,

2001), e também pelo conceito de “Leitura da palavra mundo”, exposto em *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1989). Propomos uma revisão bibliográfica que aponte de forma qualitativa o alcance dos objetivos propostos, promovendo uma dialética entre diferentes autores acerca do tema proposto, inclusive através de artigos como os de Dozena (2013) e Callai (2005).

A educação, hoje norteadada pela LDB e pelos PCNs, traz como importante pressuposto a promoção da cidadania, da autonomia e da ética. Se a Geografia conduz o aluno a ler o mundo, e se o ato de ler pressupõe que o aluno assumira um posicionamento perante suas abstrações e significados, as implicações do ato de ler o mundo constituem a cidadania, a responsabilidade social, a autonomia e a ética. A articulação desse trabalho se faz com esses conceitos, tomando como viés os pressupostos da LDB, dos PCNs, e a pedagogia freireana.

A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

A geografia ajuda o educando a desvendar o mundo, procurando formar o verdadeiro cidadão participativo, levando a conhecer a organização do espaço local, nacional e mundial, bem como as inter-relações, enfim a sociedade como um todo, despertando a sua verdadeira cidadania e necessidade da conquista de seu próprio espaço, capaz de transformar e usufruir os benefícios da natureza, conservando-a.

Hoje podemos obter os mais diversos conhecimentos sobre o espaço: a Internet, os meios de comunicação de massa, a ciência etc. disponibilizam informações que giram no mundo de forma dinâmica e transformadora. A geografia, voltada para o espaço da sociedade humana e para a realidade do espaço natural condicionado a essa sociedade, considera tudo isso e interage com esse mundo globalizado.

Hoje, a sociedade exige uma educação que desenvolva e promova raciocínio lógico, criatividade, instrumentalização do conhecimento, capacitação para pensar com autonomia e ética. É a chamada educação para cidadania.

A educação para cidadania constitui hoje um grande desafio para o ensino: nesse desafio, a Geografia é considerada um dos componentes curriculares fundamentais. Para isso, é preciso, acima de tudo, resgatar o conhecimento produzido cientificamente, reconhecendo e valorizando o conhecimento que cada aluno traz consigo, como resultado de sua própria vida e dar sentido social para este saber.

Segundo Andrade (1992, p.18), cabe a Geografia:

(...) estudar as relações entre a sociedade e a natureza, analisar a forma como a sociedade atua, criticando os métodos utilizados e indicando as técnicas e as formas sociais que melhor mantenham o equilíbrio biológico e o bem estar social. Ela é a ciência eminentemente política, no sentido aristotélico do termo, devendo indicar caminhos a sociedade, nas formas de utilização da natureza. daí admitiu que a Geografia fosse eminentemente uma ciência social da sociedade.

De acordo com os PCNs, os objetivos da geografia no ensino fundamental são: compreender e representar a relação dialética entre a sociedade e a natureza na organização e transformação do espaço geográfico, sua desigualdade e contradições bem como as relações entre o espaço local e outras escala espaciais, quanto à formação de uma consciência crítica, responsável e transformadora dos diferentes aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais, ambientais, do espaço em que vive, percebendo como pertencente e participante desta realidade, construindo sua identidade e entendendo seu papel histórica-cultura.

A lei nº 9394/96 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), tirando do ensino médio o caráter exclusivo de etapa cumulativa de informações para o vestibular, ao estabelecer em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O principal objetivo do ensino médio é o de preparar o aluno para o exercício da cidadania, e essas diretrizes determinam uma nova maneira de ensinar Geografia, oportunizando ao educando desenvolver competências e habilidades como formar conceitos, relacionar conhecimentos (geográficos e interdisciplinares), tirar conclusões e realizar trabalhos de síntese dos conhecimentos adquiridos.

A Geografia tem um caráter específico e diferenciado em relação a outras disciplinas, porque além da relação ensino aprendizagem que a envolve, é preciso considerar que a Geografia é fonte e objeto de uma gama muito particular de discussões, principalmente no que se refere a seus pressupostos teórico-metodológicos.

A origem da geografia se deu na Antiguidade clássica. A geografia nasceu entre os gregos, que foram os primeiros a registrar de forma sistemática os conhecimentos ligados a esse ramo do conhecimento humano. Até o surgimento da chamada Geografia Crítica, esta disciplina somente analisava as características físicas do espaço, sem considerar o fato deste espaço ser dominado pelo homem, que assim o fazendo, estava exercendo cidadania.

No século XX, percebe-se uma evolução na definição da ciência geográfica, que passou a considerar a realidade no seu conjunto: o espaço é dinâmico e sofre alterações em função da ação do homem, e este é um sujeito que faz parte do processo histórico. Assim, o aluno deve ser orientado no sentido de perceber-se como elemento ativo do seu processo histórico.

Os temas da Geografia acompanham e fazem parte do cotidiano das pessoas, inscrevendo-se nas suas condições de existência: daí a popularidade da geografia. Todos comungamos com essa ciência, por força do nosso próprio cotidiano. A educação escolar tem o papel de potencializar a cidadania, reconhecendo a realidade de todos, refletindo sobre nosso passado e nosso futuro. E aí é que entra o papel da geografia.

Ao estudar o espaço geográfico, enquanto espaço (re)construído, o aluno refletirá sobre a análise da dinâmica social, a dinâmica da natureza e a relação que existe entre os seres humanos e a natureza. Assim o aluno analisará a interferência humana no espaço como algo fruto do trabalho na organização espacial através do tempo. E assim, posicionará de forma crítica diante dos acontecimentos ocorridos na paisagem.

Por ser a disciplina que estuda e desvela as diversas relações socioambientais e culturais, a Geografia tem lugar privilegiado na construção, pelo aluno, do conhecimento do espaço historicamente produzido. E, numa sociedade democrática e pluralista como a do Brasil, a cidadania deve ser entendida como a capacidade de plena participação na vida e nos debates da coletividade. Essa capacidade é muito mais que o simples exercício de um direito político. Ela requer um acervo de informações variadas e, sobretudo, o exercício da habilidade de decifrar os discursos sociais.

A Geografia, entendida como “gramática do mundo” tem um papel insubstituível a desempenhar na construção dessa habilidade.

De acordo com os PCNs:

Adquirir conhecimentos básicos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções de cidadania: cada cidadão, ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e especializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico. A aquisição desses conhecimentos permite maior consciência dos limites e responsabilidades da ação individual e coletiva com relação ao seu lugar e a contextos mais amplos, da escala nacional a mundial. Para tanto, a seleção de conteúdos de Geografia para o ensino fundamental deve contemplar temáticas de relevância social, cuja compreensão, por parte dos alunos, mostra-se essencial em sua formação como cidadão. (BRASIL, 1998, p. 39)

A Geografia tem grande importância na formação do cidadão. Seu objeto de estudo é o espaço e este, como já foi observado, se constitui como político, cultural, social, como também físico. É, ao mesmo tempo, concreto e abstrato, e nele se inscreve basicamente diversas discussões teóricas importantes para o mundo e a humanidade.

Saber pensar o espaço é uma condição de cidadania. Quando nos referimos à cidadania, estamos necessariamente relacionando-a com a noção de identidade nacional, a noção de comunidade, de participação, de direitos, de responsabilidade social, de autonomia, de igualdade. Todos esses prismas de cidadania estão vinculados às experiências de inclusão e exclusão que o espaço compõe.

O espaço é decisivo para a cidadania, porque define seus limites e seu poder de atuação, tendo em vista que a cidadania está associada a ser membro de uma comunidade política limitada politicamente e territorialmente. Ter uma nacionalidade implica a posse de direitos específicos e o cumprimento de certas obrigações dentro do Estado ou da comunidade política, que se define, além do mais, pela posse de um território específico, que partilha o mundo com outros territórios políticos, que têm uma geografia e fazem parte de uma geografia.

Santos e Kahil (2007) nos afirmam que é no espaço geográfico que os processos sociais ocorrem e através de seu estudo que o aluno compreende a dinâmica do espaço, que é reflexo de

um todo. As transformações políticas, sociais, econômicas e culturais aí se articulam, resultando em particularidades, que dão origem a outros conceitos, advindos do espaço, como lugar.

Assim, a geografia proporciona ao aluno as bases para o exercício pleno da cidadania. É claro que cabe ao professor de geografia sempre fazer uma ponte entre o conhecimento e a realidade próxima: é preciso instigar os alunos na expressão de suas vivências e experiências sociais.

Segundo os PCNs:

Desde as primeiras etapas da escolaridade, o ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade em que as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado (constantemente em transformação) do qual ele faz parte e que, portanto, precisa conhecer e do qual se pinta membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente com os valores humanísticos. (BRASIL. 1998, p. 29)

O conhecimento do espaço e, por conseguinte, uma maior consciência geográfica dos cidadãos são recursos do conhecimento que qualquer um deve ter, para melhor participar do mundo atual. Inclui-se aí a questão dos recursos, a problemática do ambiente e dos riscos naturais, o vasto campo das questões demográficas e econômicas, da riqueza e da pobreza e das migrações das populações.

É preciso considerar ainda as questões relacionadas com os problemas econômicos e sociais advindos da mundialização, esta que aparece antes de tudo como econômica, mas que primeiramente deveria ser uma mundialização dos direitos e da dignidade humana. E além dessas questões, têm-se ainda as questões político-territoriais, traduzidas muitas vezes na expressão espacial das identidades, com os correlativos fenômenos de libertação e emancipação ou de opressão e exclusão.

O espaço que se estuda, globalizado, apresenta duas faces: uma é social e emerge deste enunciado de questões. É também um espaço-natureza, como campo das questões ambientais e da problemática dos riscos naturais. É um espaço-social, onde atuam os poderes sociais e políticos, através da apropriação, da dominação e da regulação do espaço. Neles se afirmam as identidades individuais e coletivas, traduzidas por termos como ambiente, paisagem, espaço vivido, território etc.

Passar da consciência de uma espacialidade multiforme e diferencial de alguns a uma consciência espacial que esteja ao alcance de todos é o objetivo de uma geografia de cidadania. Importa que as pessoas sejam capazes de perceber e analisar as estratégias espaciais dos poderes, tanto no plano nacional como internacional, ou, entender, da escala local à escala mundial, as implicações da mundialização na configuração dos problemas e na proposição de soluções.

A geografia deve ser entendida como um saber pensar o espaço, um saber que promova a consciência do espaço para nele sabermos organizarmo-nos e para nele saber viver e lutar por uma vida melhor. É assim, estudando o espaço, onde os processos sociais se desenvolvem, que a

geografia contribui fundamentalmente e importantemente com a visão de como a educação deve assumir a formação do cidadão.

Para assumir essa importância, a geografia deve ser trabalhada num consenso de que o ato de memorizar nomes, fatos e conceitos não motiva o aluno a aprender geografia. A realidade do aluno deve ser levada em consideração no momento da produção/transmissão do conhecimento geográfico, criando uma ponte entre o dia a dia da escola, dos alunos e do saber geográfico para despertar o interesse discente. Essa tarefa é atribuída ao professor e sua prática pedagógica, que é fundamental para despertar o interesse do aluno, já que a motivação e o interesse discente aumentam à medida que o mesmo se envolve com a escola e com a sociedade, rompendo com a tradição ainda muito presente no ensino da Geografia, de apenas descrevê-las. Analisar o conteúdo, gerar discussões, trazer para a sala de aula fatos e acontecimentos diários da sociedade são importantes metodologias a serem consideradas pelos professores de Geografia.

É preciso valorizar qualidade, e não quantidade. É preciso considerar o valor social das esferas de conhecimento. Para isso, é necessário que o indivíduo se aproprie das condições da espacialidade, sendo ele o provedor, usuário e conhecedor desse ambiente. Tendo conhecimento sobre o meio em que vive, o indivíduo é capaz de representá-lo politicamente, ou seja, com cidadania.

A produção que há no espaço deve ser referenciada pela identidade social. A produção do espaço que valoriza ganhos em quantidade e não em qualidade compromete a cidadania. A Geografia e seu ensino têm o papel de lutar por uma produção de espaço que resgate a cidadania, pois ela tem dentre seus objetivos o estudo do espaço e as condições de espacialidades.

Para isso, o caminho a conduzir o aluno rumo à obtenção de uma cidadania plena não pode restringir-se apenas em ajustá-lo ao meio em que vive, pois é preciso conhecer este meio, exercitar a crítica sobre o que acontece e reconhecer possibilidades alternativas para os objetivos que se quer alcançar.

Entretanto, não se deve atribuir toda a responsabilidade do ensino para cidadania à disciplina escolar chamada Geografia. De acordo com, Castrogiovanni (1998) é importante e necessária uma educação voltada para a cidadania, considerando, assim, os valores e os padrões culturais da vida e de aprendizagem dos grupos sociais, pois é pela educação que tais sociedades podem expressar sua cultura, seu saber e defendê-los a fim de impedir a massificação e a globalização de outros valores tidos como certos e universais. Esse papel compete a todas as formas de conhecimento, todas as demais áreas do saber que compõem a grade curricular do ensino, que devem se colocar a serviço da humanidade, objetivando o alcance de ideais que se tornaram imprescindíveis ao bem comum. O ensino da Geografia possibilita e proporciona uma educação cidadã num trabalho interdisciplinar, numa ponte entre as diversas formas de conhecimento.

Assim é que, o ensino da Geografia, no pressuposto de que está formando indivíduos capazes de compreender a realidade, como agente transformador e capaz de poder transformar para garantir uma vida mais equilibrada, mais justa ambientalmente e socialmente, prepara os mesmos para

desenvolverem, gradativamente, o conceito de espaço geográfico e, por conseguinte, de sua situação de cidadão nesse processo.

A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE AO ENSINO DE GEOGRAFIA

Os pressupostos teóricos e metodológicos de Paulo Freire podem contribuir de forma muito interessante para o ensino de Geografia, uma vez que o pensamento freireano possibilita visões críticas e metodologias que partem, necessariamente, dos alunos.

O ensino de Geografia possibilita a professores e alunos compreenderem o mundo a partir de sua individualidade imbricada nas múltiplas relações sociais, culturais, econômicas e políticas.

Para Freire (1987), o indivíduo é construído socialmente. Assim, é importante que o professor conheça a realidade do aluno, a realidade de seu meio social, para atuar como um agente na construção do conhecimento. O ensino de geografia deve focalizar essa realidade, seus problemas, as especificidades históricas e sociais que se restringem aos seus alunos, para atuar num ensino de geografia que promova os valores sociais que realmente interessam ao aluno e a sociedade onde ele está inserido, que promova a construção do conhecimento.

O ensino de geografia que é comprometido metodologicamente com Freire (1987) atua numa percepção ampla e dinâmica do indivíduo com o mundo, numa ligação crítica que pode ser entendida a partir de alguns conceitos muito importantes disseminados na obra de Freire. Destaquemos dois desses conceitos, que constituem os ideais máximos de Freire: liberdade e autonomia.

Os conceitos de liberdade e autonomia são imprescindíveis para compreendermos o pensamento de Freire e efetivarmos uma ponte metodológica entre a obra desse grande educador e o ensino de Geografia.

Os conceitos de liberdade e autonomia são chaves para que possamos, antes de empreendermos o ensino de geografia que idealizamos, conhecer a fundo nossos alunos e entendermos quem são eles e quem são os construtores do conhecimento.

A relação entre as temáticas geográficas e o real aprendido dos alunos parte da liberdade, fomentando nos alunos a capacidade de enxergarem o mundo de forma ampla.

O conhecimento não pode engessar o mundo ideologicamente. Nesse sentido, os alunos se apresentam como pesquisadores críticos e não mais meros espectadores das atividades pedagógicas. Pois, segundo Freire:

Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria. Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal [...]. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto. (Freire, 2001, p.264)

Por isso, o ato de ensinar Geografia deve ir além da memorização dos aspectos físicos e humanos do globo terrestre. Não limitamos o ensino à importância de aprender os aspectos que necessitem da memorização. A relação do aluno entre o aprendido e o mundo deve ser de atuação, de intervenção, de crítica e de atividade. Para isso, o papel do professor de Geografia é fundamental e deve ser de compromisso com valores que possibilitem a autonomia dos alunos.

O pensamento crítico de Paulo Freire permite a alunos e educadores compreenderem o mundo além das ideologias dominantes, procurando, na crítica como possibilidade de pensarmos outro mundo, humanizar o homem por meio do trabalho educativo (Freire, 1992).

Freire (1987) incentiva os educadores a conduzirem suas atividades de educação para o caminho da humanização, da conclusão histórica pelo ser humano, formando, de fato, sujeitos críticos, reflexivos e atuantes.

Por isso, a metodologia de Freire é fundamental para o ensino de Geografia e para a condução significativa desta humanização por meio do aniquilamento das desigualdades sociais e econômicas. O ensino de Geografia pode edificar valores e olhares críticos para o mundo.

Agora tomemos o conceito de autonomia. As abordagens categóricas, conceituais e temáticas da Geografia, ao serem abordadas criticamente a partir do pensamento de Freire, possibilitam a construção do sujeito autônomo e que tenha como objetivo a liberdade do ser humano dos problemas econômicos e sociais que os atingem.

A visão de Freire no ensino de geografia pode constituir práticas pedagógicas diferenciadas com as quais resultarão no engajamento de professores e alunos num modo crítico de ver, interpretar e agir no mundo. Nas palavras de Freire: "(...) Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará". (Freire, 1987, p. 32)

O ensino freireano de geografia promove o pensamento crítico no cotidiano escolar, com perspectivas que consideram os alunos como sujeitos iguais e o trabalho do educador como a construção para capacitá-los a se tornarem sujeitos autônomos, os quais objetivam a libertação das amarras ideológicas e opressivas.

Os temas geográficos podem ser trabalhados possibilitando um desdobramento crítico na singularidade da ciência geográfica, promovendo nos alunos a expressão da cidadania e uma atuação reflexiva no seu cotidiano. Pode-se educar os sentidos pela paisagem, compreender os sentimentos pelo lugar, as relações de força pelo território, as diferenças de países e até mesmo bairros por meio da região. Porque, para Freire:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como

consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a problematização dos homens em sua relação com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 77)

A consciência do espaço, que obtemos a partir da geografia, significa a capacidade de compreendermos o mundo por meio de suas relações materializadas. Essas relações revelam muito de subjetivo, muito de dialético que pode constituir muitas reflexões acerca da relação entre o sujeito e o mundo. Segundo Freire (1987, p. 61), "(...) a consciência é em sua essência um 'caminho para' algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa".

A consciência se constitui na projeção do sujeito para o mundo. Esse sujeito compreende que sua construção individual é resultado dos processos históricos. Assim, os educandos serão capazes de compreenderem o mundo como lócus da libertação, e a libertação só será possibilitada com o engajamento dos mesmos, com a conscientização. O ensino de Geografia deve procurar educar os sujeitos para compreenderem as múltiplas relações que ocorrem no espaço.

É claro que o professor precisa estar engajado para que o aluno seja, pois o docente tem papel fundamental na formação de pessoas críticas e atuantes. E é por meio das categorias geográficas que os professores fomentarão a consciência crítica de seus alunos e esses constituirão suas autonomias em busca da libertação. Essa libertação, essa autonomia, é defendida por Freire no que ele chama de "pedagogia do oprimido", "pedagogia da esperança".

O conceito de liberdade é utilizado em várias das obras de Freire como valor fundamental na construção de um mundo mais justo, que preenche a dependência com o sentido da autonomia, libertando abrangentemente os oprimidos das ideias dominantes.

A geografia lê o mundo. Articular o sentido de ler ao sentido de estudar geografia significa refletir sobre o homem, compreendendo o espaço em que vive, a natureza, a cultura, a sociedade. A geografia é um instrumento importante para a compreensão do mundo.

Hoje, vigora o conceito de letramento adjunto à alfabetização. O letramento é a alfabetização conciliada à postura social do educando, ou seja, o aluno se alfabetiza, ao mesmo tempo em que enxerga em seu cotidiano a linguagem produzida e exposta nos diversos meios de comunicação ou até mesmo em produtos de consumo. O letramento é a alfabetização consoante ao exercício sociocultural da linguagem.

Por isso, é propício que a geografia seja pensada como um modo de ler o mundo, articulado à leitura da palavra. É politizar esse ensino, instrumentalizando o aluno para que ele atue criticamente e decisivamente em sua realidade. É pensar o espaço para nele se organizar na luta contra a opressão e a injustiça.

Para Callai (2005):

(...) a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania. (...) Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o

mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). (CALLAI, 2005, p. 228)

Callai (2005) defende que a geografia nas séries iniciais do ensino fundamental seja aplicada de maneira que a criança aprenda a pensar o espaço, lendo o espaço. O ensino de geografia deve criar condições para que a criança leia o espaço vivido, pois é necessária uma alfabetização cartográfica que pode ser iniciada quando a criança reconhece os lugares, identifique paisagens. A criança precisa saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar. Para Callai (2005):

O espaço não é neutro, e a noção de espaço que a criança desenvolve não é um processo natural e aleatório. A noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço vivido concretamente. A capacidade de percepção e a possibilidade de sua representação é um desafio que motiva a criança a desencadear a procura, a aprender a ser curiosa, para entender o que acontece ao seu redor, e não ser simplesmente espectadora da vida. (CALLAI, 2005, p.233)

Segundo Freire ler é acompanhar criticamente o movimento do texto para apreender seu significado mais profundo; ler o mundo é acompanhar o movimento do mundo aprendendo o seu sentido e sua significação: o mundo é o encontro das realidades históricas, que se materializam na sociedade humana em diversas formas de ações e feições: o espaço e seu uso, o tempo e seu uso.

Empreender uma leitura de mundo é fundamental para que possamos exercer plenamente nossa cidadania. Ler o mundo vai além da leitura cartográfica, ainda que esta seja de extrema importância para a geografia. Ler o mundo fundamentalmente significa ler o espaço, o contexto, o meio no qual estamos inseridos.

O conhecimento geográfico que é produzido na escola constitui a exterioridade da expressão que nasce da relação entre sujeito e espaço. O professor de geografia deve ser o facilitador dessa expressão, instigando o aluno a intervir em seu meio. Esse papel será mais bem cumprido se o professor promover a desfragmentação entre a geografia e as demais disciplinas e estabelecer com o aluno um diálogo que o convide a pensar o seu entorno. O professor deve promover, com interdisciplinaridade, a formação de legítimos cidadãos.

Não há razão para a escola enfrentar dificuldades em provocar no aluno uma reflexão quanto a seu meio, já que todos nós lemos o mundo antes de ler a palavra. Por isso, trazemos uma bagagem de experiência de vida social para a vida escolar e essa bagagem deve ser sempre considerada. Considerando essa bagagem, a escola dá conta de organizar nosso conhecimento e ampliá-lo para além das fronteiras de nossa realidade.

A proposta pedagógica de Freire, já afirmada como essencialmente política e libertadora, é humanizadora e se pauta por uma perspectiva que busca a problematização, o questionamento, do objeto de conhecimento, para que se faça uma investigação que constitui ponto de partida do processo educativo. Em *Pedagogia do Oprimido*, afirma ele:

É preciso ler o mundo, a vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo. Presente em toda a educação básica, mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que se tenha clareza do que se pretende com o ensino de geografia, de quais objetivos lhe cabem.

Considerando que as reordenações da educação básica (no quadro das políticas públicas para a educação), sobretudo a partir da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, relevaram os aspectos significativos de várias ciências, traduzidos em componentes curriculares integrados, a geografia hoje apresenta-se como uma possibilidade de ler o mundo de forma dinâmica.

A leitura do mundo se dá a partir da realidade concreta do espaço vivido, no cotidiano da própria vivência. Esta é a perspectiva para se estudar o espaço: olhando em volta, percebendo o que existe, sabendo analisar as paisagens como o momento instantâneo de uma história que vai acontecendo. Essa é a leitura do mundo, mas que não se esgota metodologicamente nas características de uma geografia viva e atual, assentada em categorias de análise que supõem a história em si, o movimento dos grupos sociais e a sua interligação por meio da ação ou até de interesses envolvidos. A geografia viva amplia essa perspectiva da visão em volta para uma visão de um todo, procurando as subjetividades que preenchem as relações sociais e que se aplicam ao todo, vislumbrando as possibilidades e caminhos na busca pelo bem-comum.

Ao ler o espaço, desencadeia-se o processo de conhecimento da realidade que é vivida cotidianamente. Constrói-se o conceito, que é uma abstração da realidade, formado a partir da realidade em si, a partir da compreensão do lugar concreto, de onde se extraem elementos para pensar o mundo (ao construir a nossa história e o nosso espaço). Nesse caminho, ao observar o lugar específico e confrontá-lo com outros lugares, tem início um processo de abstração que se assenta entre o real aparente, visível, perceptível e o concreto pensado na elaboração do que está sendo vivido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam efetivar uma proposta articulada de ensino de geografia adequado aos propósitos mais gerais de formação da cidadania, operando de modo direto no processo de aprendizagem.

Como documento orientador para o ensino fundamental, entre os objetivos deste, têm-se: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e

deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito, ou ainda, desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de interrelação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

Os PCN enfatizam a necessidade de que a escola atue auxiliando os alunos a conquistarem sua inserção social, haja vista que eles, deste modo, estarão aptos a exercerem sua cidadania. Para tanto, faz-se indispensável que a escola atue no sentido de uma prática educativa que forme cidadãos autônomos e participativos. À medida que os alunos adquirem atitudes autônomas, saibam participar, questionar, refletir sobre as questões que envolvem sua escola, sua comunidade, cidade, país, percebam e respeitem a relação com outros indivíduos, superando seu individualismo e saibam conviver em grupo, o processo de inserção social estará consolidado.

Estudar geografia é importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções de cidadania: cada cidadão, ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e espacializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico. Assim, o educando adquire uma maior consciência dos limites e responsabilidades da ação individual e coletiva com relação ao seu lugar e a contextos mais amplos. Por isso, a seleção de conteúdos no ensino de Geografia deve contemplar temáticas de relevância social, o que é essencial para sua formação como cidadão.

Segundo os PCNs:

O estudo de Geografia permite que os alunos desenvolvam hábitos e construam valores significativos para a vida em sociedade. Os conteúdos selecionados devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira e mesmo com o mundo, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental. Devem permitir, também, o desenvolvimento da consciência de que o território nacional é constituído por múltiplas e variadas culturas, povos e etnias, distintos em suas percepções e relações com o espaço, desenvolvendo atitudes de respeito às diferenças socioculturais que marcam a sociedade brasileira. (Brasil, 1998, p. 39)

Essa é a geografia que se quer. Essa é a geografia que lê o mundo e que transforma os educandos, abrindo-os para novas perspectivas de vida e de atuação social, preparando-os para o exercício de ser e de fazer na sociedade, para o posicionamento de quem atua, de quem participa, de quem não simplesmente enxerga o mundo, mas adentra o mesmo dinamicamente, com vez e voz para buscar o bem comum da humanidade. E é essa geografia que faz do ato de ler o mundo um ato criador, como diria Paulo Freire, que “não se esgota na decodificação pura da escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, (FREIRE, 1986, p.11-

3), ou seja, um estudo que não se esgota na decodificação pura e simples de conteúdos formalizados em livros didáticos, mas que movimenta o mundo, que sai da palavra escrita para a prática nas relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho apontam que existe uma grande proximidade entre a Geografia, seus conceitos e práticas, e o conceito de “ler o mundo” que figura na obra de Paulo Freire, bem como as concepções freireanas de liberdade e autonomia, objetivadas em meio às expectativas de formarmos alunos cidadãos, críticos, atuantes em sociedade. Isso porque a geografia deve sempre proporcionar aos educandos o aperfeiçoamento de sua visão crítica e, o conseqüente afastamento da passividade frente aos problemas sociais, econômicos, culturais, dentre outros, que os rodeiam. Dessa forma, o ensino de Geografia em consonância com as concepções freireanas, fortalece a postura autônoma e libertária dos educandos.

A geografia pressuposta nos PCNs promove a leitura do mundo de uma forma ampla, interativa e dinâmica. A geografia promove a leitura da “palavra mundo”, esta que, como Freire defendia, transforma as pessoas para que estas possam transformar o mundo.

No processo de alfabetização e letramento da criança, é possível introduzir um ensino de geografia que instigue a criança a ler o mundo, favorecendo os temas geradores advindos do espaço que cerca a realidade da criança, os saberes populares, os conhecimentos adquiridos fora da escola, priorizando a construção de conceitos a partir da curiosidade da criança, tomando como referência as suas observações do lugar de vivência para que se possa formalizar conceitos geográficos e assim registrá-los no conhecimento formal. Nesse âmbito, o ensino de geografia fornece uma base para a continuidade dos estudos sobre geografia mais adiante.

Ao demonstrar a sua representação do espaço vivido, de acordo com a sua realidade concreta, a criança é motivada a aprender a ler o mundo, a ser inserida no ambiente letrado, tudo isso em consonância com seu processo de alfabetização. Assim, o ensino de geografia se tornará mais significativo, criando condições para que possamos entender como a criança interpreta o mundo e como ela expressa isso de forma gráfica.

A criança aprenderá a fazer mapas e a ler mapas, desenvolverá sua percepção de mundo de forma dinâmica, exercitando a orientação, a lateralidade, o sentido de referência, a percepção de tamanho e distância. O mais importante de tudo isso é que a criança vai aprender a viver e a ler o mundo, pensando o espaço vivido, que não é neutro, mas, sim, passível de mudanças e transformações, mutável e influenciado pelas vivências humanas, pela sociedade.

Assim, a criança se apropria de capacidades que vão permitir que ela compreenda melhor o mundo à sua volta e reconheça todas as forças sociais e naturais que constituem o espaço, observando, registrando, comparando, estabelecendo relações, tirando conclusões, sintetizando e assim se capacitando cotidianamente para a vida em sociedade. A criança vai aprender a buscar a

transformação social, buscar o espaço justo para todos, buscar o acesso ao bem comum, buscar a sua cidadania. Aprendendo a ler o mundo e usando o conhecimento geográfico, a criança vai perceber que esse conhecimento pode ser usado para além do espaço onde está, mas para outros lugares, que podem estar distantes de sua vivência, mas que interferem na dinâmica geral das sociedades e, portanto, na sua vida e na vida de seu grupo social.

Esse é, enfim, o ensino com o qual nos comprometemos: aquele que lê palavras, mas que, sobretudo, leia o mundo e dinamize nossos alunos a buscar os verdadeiros valores sociais que buscam um mundo melhor para todos nós, com liberdade, politização e autonomia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia: ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1992.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso 17 set. 2024.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf> Acesso 17 set. 2024.

CASTRO GIOVANNI, Antônio Carlos. **Revisitando a alfabetização para Geografia no Ensino Fundamental**. In: SHÄFFER, N. O. e outros. (Orgs.). *Ensinar e aprender Geografia*. Porto Alegre: AGB, 1998. pp. 37-46.

DOZENA, Alessandro. O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: eixos estruturantes. **Reencuentro de saberes Territoriais Latinoamericanos, 2013**. Disponível em: http://www.egal2013.pe/wp-content/uploads/2013/07/Tra_Alessandro-Dozena.pdf Acesso em: 17 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

SANTOS, Giovana A. dos; KAHIL, Samira P. **Desafios no processo ensino aprendizagem do lugar nas séries iniciais do ensino fundamental: possibilidades para a formação da cidadania**. In:

Site Biblioteca Unesp. Disponível em:

http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137004P0/2006/santos_ga_me_rcla.pdf

Acesso 17 set. 2024.

VESENTINI, J. Willian. **Sociedade e Espaço**. Ática. 2000. 3 ed. 343p.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

THE IMPORTANCE OF READING AND WRITING IN ELEMENTARY SCHOOL II



TATIANA SOARES DA SILVA

Graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (2000); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Rosângela Rodrigues Vieira

RESUMO

Este artigo visa aprofundar a discussão sobre a importância da leitura e escrita no Ensino Fundamental II, explorando seus benefícios para o desenvolvimento integral do aluno. Através de uma análise detalhada, demonstraremos como essas habilidades fundamentais impactam positivamente o desenvolvimento da linguagem, as habilidades cognitivas, o desempenho acadêmico, a criatividade, a comunicação e a visão de mundo do estudante, preparando-o para o Ensino Médio e a vida profissional. Sabemos que a leitura no ensino fundamental promove diferentes benefícios para os estudantes: exercitar o cérebro, estimular a criatividade e ajudar na memorização estão entre as vantagens. Mas, para que se torne um hábito, é importante que realizemos mais atividades para aumentar o contato dos pequenos com a leitura.

Palavras - Chave: Leitura; Desenvolvimento sociointelectual; Sociedade.

ABSTRACT

This article aims to deepen the discussion on the importance of reading and writing in elementary school, exploring their benefits for the student's all-round development. Through a detailed analysis, we will demonstrate how these fundamental skills have a positive impact on language development, cognitive skills, academic performance, creativity, communication and the student's world view, preparing them for secondary school and professional life. We know that reading in elementary

school provides different benefits for students: exercising the brain, stimulating creativity and helping with memorization are among the advantages. But for it to become a habit, it is important that we carry out more activities to increase children's contact with reading.

Keywords: Reading; Socio-intellectual development; Society.

INTRODUÇÃO

O processo da leitura aplicado nas escolas é de suma importância para a formação do leitor, e com isso vários fatores que vigoram o desenvolvimento crítico e os mecanismos de forma mecanizada de memória, assim como em destaque primeiramente baseia-se na importância do ato de ler, cujos objetivos é revigorar as suas consequências de sua prática habitual gerada pelo indivíduo que tem domínio sobre ela.

Portanto a praticidade desse processo do letramento gera fatores instigantes e beneficiários para o leitor, sendo dos quais, o aperfeiçoamento da linguística falada, a própria escrita mais sofisticada, uma interação mais contundente no processo de comunicação, desta forma é de mais valia a presença da leitura dentro do espaço escolar.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar, as variadas práticas de leituras que podem desenvolver nos alunos a capacidade de compreender o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. E conseqüentemente, falar aos educandos que a leitura não é apenas um processo de decodificação, ler é atribuir sentidos, contudo, ao realizar uma leitura, o leitor é capaz de refletir sobre o texto que leu, de criticá-lo, ao modo de saber como usá-lo em sua vida.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E HABILIDADES COGNITIVAS

A leitura e a escrita são ferramentas essenciais para o desenvolvimento da linguagem, promovendo a ampliação do vocabulário, a compreensão da gramática e a capacidade de expressão oral e escrita. Através da leitura, o aluno entra em contato com diferentes estruturas linguísticas, expandindo seu repertório verbal e aprimorando sua capacidade de comunicação. A escrita, por sua vez, exige organização de ideias, clareza na expressão e domínio da ortografia, contribuindo para o desenvolvimento da lógica e do pensamento crítico. A importância da leitura no ensino fundamental está ligada a diversos benefícios, um deles remete a expansão do vocabulário. Quanto mais a criança

lê, mais palavras aprenderá e isso também potencializa a habilidade comunicativa. Por isso, é indispensável promover o estímulo da leitura ainda na infância.

Mas um benefício da leitura no ensino fundamental diz respeito ao aumento da capacidade de concentração, por exemplo, fazer a leitura de textos, todos os dias, dentro de 15 a 20 minutos, permite que as pessoas de diferentes faixas etárias, inclusive crianças, tenham mais foco. Outra vantagem remete à obtenção de novos conhecimentos, ou seja, quanto mais os pequenos exercem a leitura, mais aprendizado podem adquirir.

Além do que, o ato de ler e escrever estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes, como a memória, a atenção, a concentração e a capacidade de raciocínio. Ao interpretar textos, o aluno precisa ativar sua memória para buscar informações prévias, manter a atenção para acompanhar a linha de raciocínio do autor e concentrar-se na decodificação das palavras. A escrita, por sua vez, exige o planejamento da organização das ideias, a atenção à estrutura da frase e a concentração na execução da tarefa, estimulando o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e organização do pensamento.

MELHORIA DO DESEMPENHO ACADÊMICO

A leitura e a escrita são habilidades cruciais para o sucesso acadêmico, desempenhando um papel fundamental na compreensão de conteúdos, na realização de pesquisas e na produção de trabalhos escolares. A leitura permite que o aluno absorva informações e compreenda conceitos de diferentes áreas do conhecimento, enquanto a escrita o capacita a expressar suas ideias de forma clara e organizada, a sintetizar informações e a desenvolver argumentos.

Dominar a leitura e a escrita proporciona ao aluno autonomia para aprender e se desenvolver. Ele se torna capaz de consultar livros, artigos científicos, textos informativos e outros materiais de estudo, compreendendo os conceitos e as informações apresentadas. A escrita, por sua vez, permite que ele demonstre seu aprendizado através de redações, trabalhos de pesquisa, resumos e outros tipos de produção textual, consolidando o conhecimento adquirido e aprimorando suas habilidades de comunicação.

ESTIMULAÇÃO DA CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO

A leitura e a escrita são importantes ferramentas para estimular a criatividade e a imaginação, abrindo portas para a construção de mundos e histórias imaginárias. A leitura de obras literárias, como contos, poemas e romances, expõe o aluno a diferentes estilos narrativos, personagens e cenários,

despertando sua criatividade e alimentando sua imaginação. Ao se conectar com as histórias, o aluno pode desenvolver sua capacidade de criar, inventar e imaginar novas possibilidades.

A escrita, por sua vez, permite que o aluno explore sua própria criatividade e coloque seus pensamentos e ideias no papel. Através da escrita criativa, como a produção de contos, poemas e peças teatrais, o aluno pode dar asas à sua imaginação, construir personagens, criar cenários e desenvolver tramas, expressando sua individualidade e explorando seu potencial criativo. A escrita também estimula o desenvolvimento da capacidade de pensar de forma não linear, buscando novas ideias e soluções originais para os desafios que surgem.

FORTALECIMENTO DA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

A leitura e a escrita desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da comunicação e da expressão, capacitando o aluno a se comunicar de forma clara, eficiente e criativa. Através da leitura, o aluno aprende a interpretar diferentes estilos de linguagem, reconhecer as nuances do idioma e construir argumentos sólidos. A escrita, por sua vez, o auxilia a organizar seus pensamentos, formular ideias e expressar suas opiniões de forma coesa e persuasiva.

A leitura e a escrita estimulam a capacidade de comunicação em diferentes contextos. O aluno aprende a se expressar oralmente e por escrito, adaptando sua linguagem ao público e à situação. Ele também desenvolve a habilidade de ouvir e interpretar a comunicação de outras pessoas, compreendendo as mensagens e respondendo de forma eficaz. Essa capacidade de comunicação é essencial para o sucesso em todos os aspectos da vida, desde a interação social até o desempenho profissional.

COMUNICAÇÃO EFICAZ

A leitura e a escrita capacitam o aluno a se comunicar de forma clara e objetiva, transmitindo suas ideias e pensamentos com precisão.

EXPRESSÃO CRIATIVA

O aluno desenvolve sua capacidade de expressar suas ideias de forma original e criativa, explorando diferentes recursos linguísticos e estilos de escrita.

CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS

A leitura e a escrita auxiliam na construção de argumentos sólidos e persuasivos, capacitando o aluno a defender seus pontos de vista de forma lógica e coerente.

INTERAÇÃO SOCIAL

As habilidades de leitura e escrita são essenciais para a interação social, permitindo que o aluno se comunique com outras pessoas de forma eficaz e construtiva.

AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO E VISÃO DE MUNDO

A leitura e a escrita são ferramentas poderosas para a ampliação do conhecimento e da visão de mundo, abrindo portas para a descoberta de novas culturas, ideias e perspectivas. Através da leitura, o aluno entra em contato com diferentes realidades, explorando temas históricos, científicos, sociais e culturais, expandindo seus horizontes e sua compreensão do mundo. A leitura permite que ele viaje através do tempo e do espaço, conhecendo diferentes culturas, costumes e formas de pensar.

A escrita, por sua vez, proporciona ao aluno a oportunidade de expressar seus pensamentos e reflexões sobre o mundo, de construir argumentos e de compartilhar suas perspectivas com outras pessoas. Através da escrita, ele pode registrar suas experiências, analisar suas observações e formular suas próprias ideias sobre o mundo, contribuindo para a construção de uma visão de mundo mais ampla e crítica. A leitura e a escrita estimulam a curiosidade intelectual, a busca por novos conhecimentos e a capacidade de interpretar e analisar o mundo de forma crítica e reflexiva.

É importante expor aos alunos esses propósitos em cada atividade. Costumamos "tomar" um texto sempre com uma intenção e esta não necessariamente está vinculada ao gênero. Dessa forma, nem

sempre vou ler obras literárias apenas para apreciá-las. Também posso ler para fazer um estudo sobre a época em que se passa um romance, ou para analisar o estilo empregado pelo autor, ou ainda para traçar um perfil dos personagens.

Lemos notícias com intuítos variados, além de nos informarmos. Podemos ler para conhecer mais sobre outro país, para ampliar nosso conhecimento sobre um assunto específico, para estudar para uma prova etc. Essa intenção irá determinar minha leitura e a compreensão que tenho do assunto abordado por aquele texto.

Falamos, portanto, da fluência leitora para alunos que já conquistaram a base alfabética do sistema de escrita, aqueles que já dominam a escrita e estabelecem relações entre grafemas e fonemas.

O leitor que ainda está preso à decifração dificilmente consegue entender o que aborda o texto lido, pois não utiliza as estratégias mais adequadas para a compreensão. É necessário um trabalho que o ajude a ir além da leitura "palavra a palavra" ou "sílabas a sílabas" para buscar outros meios de identificação que permitam tornar a leitura mais fluente, utilizando paralelamente os processos de decifração e compreensão.

Ler e reler em voz alta ajudam a melhorar a compreensão do texto e uma grande aliada do trabalho com fluência na escola é a leitura em voz alta, pois permite ao aluno preparar-se para ler, ensaiar, compreender para comunicar e expressar a outros um sentido. Ler para outras pessoas requer habilidade, concentração e expressividade, ou seja, envolve entonação, ritmo e ênfase.

Historicamente, a leitura em voz alta feita pelos alunos servia para a escola avaliar seu desempenho nessa atividade, atribuindo-lhes nota pela clareza e os erros cometidos - devia ser uma leitura rápida e eficaz, sem tropeços. Tomar leitura na escola era escolher o aluno "de surpresa", sem preparação prévia, muitas vezes sem ter lido o texto antes.

Ler em voz alta para outras pessoas ouvirem é um trabalho fundamental para desenvolver a fluência leitora e não para servir de avaliação. Definir a atividade, selecionar o que se lê, escolher a forma que será feita a leitura (em grupos, individualmente, divisão por personagens, por trechos etc.), ler e reler, ensaiar a apresentação, apresentar para um grupo menor (a própria classe) para ajustar alguns aspectos necessários e, por fim, apresentar a um público o que foi planejado.

Preparar a leitura envolve procedimentos específicos que devem ser socializados e explicitados. Ao definir o que cada um lerá na apresentação, os alunos podem grifar os trechos que serão lidos e destacar a última parte do colega para saber de onde partirá. Pode-se fazer um ensaio individual, outro ensaio coletivo, a apresentação para a turma e a retomada dos critérios necessários.

Ler e reler não significam de modo algum repetir várias vezes o que se leu sem ver sentido algum, apenas para tornar a leitura veloz e garantir fluência. O propósito dessa atividade é favorecer a compreensão de modo a dar mais ênfase a determinados trechos ou escolher o ritmo da narração.

Há atividades que propiciam a fluência leitora e que merecem espaço na escola: o sarau poético ou literário, o teatro lido ou a leitura dramática de textos. Estas atividades devem estar vinculadas a projetos ou sequências didáticas para seu desenvolvimento.

Ainda são raros os projetos didáticos cujo produto seja somente uma atividade de leitura. É comum vermos projetos que envolvem leitura, mas o produto é sempre uma produção escrita. E esse é outro ponto importante a ser abordado: nem toda proposta de leitura precisa envolver uma proposta de escrita. Ler por ler é também atividade da escola e ler para apresentar a outras pessoas é um grande desafio.

Há práticas recorrentes de desenhos após a leitura - sejam de trechos que o aluno mais gostou, de personagens da história, de cenários ou do desfecho -, além de questões para serem respondidas a título de "interpretação do texto". As práticas de leitura se tornam chatas, sem sentido para os alunos, que preferem não ler por terem que cumprir uma tarefa posterior.

Dentre as atividades que favorecem o trabalho com fluência leitora, o sarau envolve a escolha dos textos e a preparação da apresentação, considerando um público externo. Pode contar com música de fundo, apresentações de vários grupos ou pessoas em horários alternados, e deve considerar um único gênero - por exemplo, sarau de poesias ou de contos.

A leitura dramática - também chamada de teatro lido - é a leitura em voz alta de uma obra teatral para o público e exige interpretação por meio de expressões faciais, gestos e entonação.

A leitura dramática pode contar com uma direção (como em uma peça teatral), trilha sonora, figurino e até mesmo cenário ou alguns objetos de cena. Pode também ser uma leitura sem outros recursos além das falas dos personagens, marcadas por pessoas diferentes ou diferentes vozes. Os alunos podem estar sentados ou em pé, um ao lado do outro.

As atividades de leitura para fluência não se relacionam a atividades em que os alunos precisam decorar textos. A leitura deve ser a atividade central da proposta. A preparação da leitura dramática não deve direcionar esforços para confecção de cenários ou figurinos, pois corre-se o risco de envolver outros aspectos que não estão relacionados à leitura fluente.

O ensaio é que deve ocupar lugar de destaque nessa atividade, uma vez que é necessário ensaiar várias vezes para que a apresentação atinja seu propósito. A intenção é garantir fluidez na leitura e não avaliar a capacidade do aluno de decorar com facilidade.

Também não se trata de dramatizações tão frequentemente utilizadas na escola. Dramatizar um texto não requer muita preparação anterior, pode ser feita com base em qualquer gênero e contar com improvisos. Parece assemelhar-se à encenação, mas o texto serve apenas como referência e não é lido nem decorado.

O trabalho com fluência leitora na escola deve ganhar um novo olhar por parte dos professores, visando promover momentos e atividades variadas a depender da turma, da experiência leitora e da faixa etária dos alunos. É preciso contar com propósitos claros e objetivos definidos em variadas séries/anos.

De modo geral, as atividades de leitura devem estar presentes em toda a escolaridade, começando com as turmas menores, com leituras diárias e conversas sobre as leituras, em que os alunos possam socializar suas interpretações e estabelecer relações com outras leituras. Com os maiores, os projetos e sequências didáticas de leitura aparecem com mais frequência, além da permanência da leitura diária feita compartilhada ou pelo professor.

Trabalhar fluência leitora na escola é o desafio proposto para ampliar a experiência dos alunos com os textos e colaborar na compreensão do que se lê, ajudando-os a interpretar e a argumentar a favor de seu ponto de vista. Trabalhar a argumentação é outro ponto que precisa ser ampliado nas escolas, mas isso deve ser tema para outro artigo.

PREPARAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO E VIDA PROFISSIONAL

As habilidades de leitura e escrita são essenciais para o sucesso no Ensino Médio e na vida profissional, desempenhando um papel fundamental na aprendizagem, na comunicação e no desenvolvimento profissional. No Ensino Médio, a leitura é fundamental para a compreensão de textos complexos, a realização de pesquisas e a produção de trabalhos acadêmicos. A escrita, por sua vez, é essencial para a elaboração de redações, dissertações, relatórios e outros tipos de trabalhos escolares, além de ser uma ferramenta fundamental para a comunicação eficaz.

No mundo profissional, a leitura e a escrita são habilidades altamente valorizadas, sendo requisitos básicos para a maioria das profissões. A capacidade de ler e interpretar textos técnicos, relatórios, contratos e outros documentos é essencial para o bom desempenho profissional. A escrita, por sua vez, é fundamental para a comunicação interna e externa, a elaboração de relatórios, apresentações e e-mails, além de ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento de projetos e a solução de problemas.

ENSINO FUNDAMENTAL

As bases para a leitura e escrita são construídas no Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento da fluência, da compreensão leitora e da produção textual.

ENSINO MÉDIO

As habilidades de leitura e escrita são aprimoradas no Ensino Médio, com foco na interpretação de textos complexos, na realização de pesquisas e na produção de trabalhos acadêmicos.

VIDA PROFISSIONAL

A leitura e a escrita são habilidades essenciais para o sucesso profissional, sendo utilizadas em diversas atividades, desde a comunicação interna até a elaboração de projetos e relatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a leitura e a escrita são habilidades fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno no Ensino Fundamental 2, impactando positivamente sua linguagem, suas habilidades cognitivas, seu desempenho acadêmico, sua criatividade, sua comunicação e sua visão de mundo. É essencial que o ensino da leitura e da escrita seja priorizado, estimulando o interesse e a prática dessas habilidades desde o início da vida escolar, a fim de proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal.

A escola tem um papel crucial na promoção da leitura e da escrita, oferecendo aos alunos oportunidades para desenvolver essas habilidades através de atividades que despertem o interesse, a curiosidade e a paixão pelo conhecimento. Através de bibliotecas escolares bem equipadas, programas de leitura, oficinas de escrita e outras iniciativas, é possível criar um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento da linguagem, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

CASTANHEIRA, M.L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. **Alfabetização e**

Letramento na Sala de Aula. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTLE, Marieta. **Ler e reler o mundo** – Pátio, revista pedagógica. ArtMed. Fev/abril – 2005.

ESPINOZA, Ana Maria. **É preciso ajudar os alunos a entender os textos de ciências.** Nova Escola. ABRIL; São Paulo, dezembro, 2007.

FERRARI, Márcio. **Variar textos: a melhor receita para formar leitores.** Nova Escola. ABRIL; São Paulo. Abril, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler.** 1º ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MAIA, Joseane. **Literatura na Formação de Leitores e Professores.** São Paulo: Paulinas, 2007.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de Língua na Literatura: O Que o Adulto Escreve, a Criança Lê.** Belo Horizonte, 2009.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 41-42.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas: O Mediador em Formação.** Campinas: Mercado das Letras, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA NA EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO ESCOLAR

THE IMPORTANCE OF CULTURAL AND ETHNIC DIVERSITY IN EDUCATION AND ITS IMPLICATIONS FOR THE SCHOOL CURRICULUM



TATIANE GIMENTE BONFIM

Especialista em História licenciatura plena FIG faculdades integradas Guarulhos 2003; Professora de educação Básica I, Emef mururés prefeitura de São Paulo; É professora de História rede estadual EE dona Chyio Yamamoto. Formada em pedagogia pela Uninove em 2012; 20 anos na educação. Coursou pós-graduação em História pela Unicamp em 2012; Coursou pós-graduação em deficiência Intelectual Iteqleste 2023.

RESUMO

O presente trabalho abordou estratégias fundamentais para a inclusão efetiva da diversidade cultural e étnica no currículo escolar. Foi discutido como o reconhecimento e a valorização de diferentes perspectivas culturais e étnicas enriquecem a experiência de aprendizado dos alunos, preparando-os para uma convivência mais inclusiva e respeitosa na sociedade contemporânea. A integração de conteúdos diversos em todas as disciplinas, desde ciências até artes, foi destacada como essencial para desafiar estereótipos e promover uma compreensão mais ampla da complexidade humana. Além disso, enfatizou-se a importância de políticas escolares que apoiem ativamente a diversidade, assim como a colaboração com pais e comunidades para fortalecer os esforços de inclusão. Essas práticas visam não apenas ampliar o horizonte educacional dos alunos, mas também contribuir para a formação de cidadãos preparados para um mundo diversificado e interconectado.

Palavras-chave: Barreiras inclusivas; Diversidade cultural; Estratégias de inclusão; Práticas educativas; valorização identidade.

ABSTRACT

This paper addressed key strategies for the effective inclusion of cultural and ethnic diversity in the school curriculum. It discussed how recognizing and valuing different cultural and ethnic perspectives enriches students' learning experience, preparing them for a more inclusive and respectful coexistence in contemporary society. The integration of diverse content across all

subjects, from science to the arts, was highlighted as essential to challenging stereotypes and promoting a broader understanding of human complexity. In addition, the importance of school policies that actively support diversity was emphasized, as well as collaboration with parents and communities to strengthen inclusion efforts. These practices aim not only to broaden students' educational horizons, but also to contribute to the formation of citizens prepared for a diverse and interconnected world.

Keywords: Inclusive barriers; Cultural diversity; Inclusion strategies; Educational practices; Identity valorization.

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural e étnica desempenha um papel crucial na formação de sociedades mais inclusivas e justas. Na educação, essa diversidade se torna um pilar essencial, pois promove o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas identidades que compõem o tecido social. A inclusão de conteúdos que refletem a pluralidade cultural e étnica no currículo escolar é fundamental para proporcionar uma formação integral aos estudantes, preparando-os para viver em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

Este trabalho aborda a importância da diversidade cultural e étnica na educação, investigando suas implicações para o currículo escolar. A justificativa para este estudo reside na necessidade urgente de repensar e reformular os currículos escolares para que sejam mais inclusivos e representativos das diferentes culturas e etnias presentes na sociedade. Um currículo que incorpora essa diversidade não só enriquece o processo educativo, mas também contribui para a construção de um ambiente escolar mais democrático e acolhedor, onde todos os estudantes se sentem valorizados e respeitados.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como a diversidade cultural e étnica pode ser integrada de maneira eficaz no currículo escolar, promovendo uma educação que valorize e respeite as diferenças culturais. Para alcançar esse objetivo, serão abordados três objetivos específicos: 1) Identificar as principais barreiras e desafios na implementação de um currículo culturalmente diverso e inclusivo; 2) Examinar práticas educativas bem-sucedidas que promovem a valorização da diversidade cultural e étnica nas escolas; 3) Propor estratégias para a inclusão efetiva da diversidade cultural e étnica no currículo escolar, com base nas melhores práticas identificadas.

A metodologia adotada para este estudo é a pesquisa bibliográfica, que envolve a análise de livros, artigos acadêmicos, teses, dissertações e outros materiais relevantes sobre o tema. Através da revisão da literatura existente, busca-se compreender as diferentes abordagens e perspectivas

sobre a diversidade cultural e étnica na educação, bem como identificar práticas e políticas que têm sido eficazes em diferentes contextos educativos. Esta metodologia permite um aprofundamento teórico sobre o tema, fornecendo subsídios para a formulação de propostas concretas e aplicáveis à realidade escolar.

Assim, em contexto, a integração da diversidade cultural e étnica no currículo escolar é uma questão de extrema relevância para a construção de uma educação inclusiva e equitativa. Este estudo pretende contribuir para o debate sobre como as escolas podem adaptar seus currículos para melhor refletir a pluralidade cultural e étnica de seus estudantes, promovendo, assim, uma educação que celebre e respeite as diferenças.

PRINCIPAIS BARREIRAS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO CULTURALMENTE DIVERSO E INCLUSIVO

A desigualdade social refere-se às disparidades no acesso a recursos, oportunidades e direitos entre diferentes grupos sociais. Essa desigualdade não afeta todos de maneira uniforme, atingindo de formas distintas negros, indígenas, brancos, homens, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência e trabalhadores urbanos e rurais.

Diversidade, diferença, desigualdade. Quando observamos o quadro social, pode parecer que essas três palavras são sinônimas. Os processos de desigualdade social atingem diferenciadamente negros, indígenas e brancos; homens, mulheres e homossexuais; pessoas com deficiência; trabalhadores e trabalhadoras da cidade e do campo. A diferença está a tal ponto naturalizada que não se apresenta como diversidade: a diferença é justificativa para a desigualdade socialmente produzida e sustentada (MIRANDA, 2010, p. 7).

O texto argumenta que as diferenças entre esses grupos são tão profundamente enraizadas na sociedade que se tornam "naturais" e invisíveis. Em vez de ser uma celebração da diversidade, essas diferenças são usadas para justificar e perpetuar as desigualdades sociais. Em outras palavras, a sociedade não vê a diversidade como algo positivo, mas sim as diferenças como justificativas para as desigualdades existentes. Dessa forma, as desigualdades são socialmente produzidas e mantidas, utilizando as diferenças como base para a sua justificativa.

Deste modo, em vez de essas diferenças serem vistas como uma celebração da diversidade, são utilizadas para justificar e perpetuar as desigualdades sociais. Ou seja, as disparidades entre grupos não são meramente resultados de diversidade, mas são usadas como uma desculpa para manter essas desigualdades. A sociedade, então, não enxerga a diversidade de maneira positiva; ao contrário, ela vê as diferenças como razões legítimas para as desigualdades.

Isso leva ao entendimento de que as desigualdades são produzidas e mantidas pela sociedade. A diferença entre os grupos é usada como base para justificar por que alguns grupos têm

mais ou menos acesso a recursos, oportunidades e direitos, perpetuando assim as desigualdades sociais.

Os movimentos sociais questionam a desvantagem em termos de poder político e denunciam diversas formas de opressão, como preconceito, racismo, discriminação e tutela. Eles argumentam que os princípios fundamentais da política – como universalidade, igualdade e direitos – foram estabelecidos através da exclusão e silenciamento de grupos raciais, étnicos e de gênero. Em outras palavras, o que é considerado "universal" na política foi, na verdade, construído sobre a marginalização de certos grupos.

Ao questionar sua desvantagem de poder político e denunciar as formas de preconceito, racismo, discriminação e tutela, os movimentos sociais pautados pela política de identidade apontam que as bases da política – universalidade, igualdade, direitos – foram construídas mediante silenciamentos e exclusões raciais, étnicas e de gênero. Esse processo desestabiliza propriedades identitárias naturalizadas, tais como aqueles que definem a mulher como naturalmente dócil, delicada, frágil e maternal. Assim, a identidade desloca-se de atributos universais fixos para a construção obtida por processos estruturais de diferenciação, desafiando assim as normas reguladoras da sociedade (MIRANDA, 2010, p. 13).

Esse processo de denúncia e questionamento desestabiliza identidades que foram naturalizadas ao longo do tempo. Por exemplo, desafia a visão tradicional que define mulheres como naturalmente dóceis, delicadas, frágeis e maternais. Ao fazer isso, esses movimentos revelam que essas identidades não são naturais ou fixas, mas sim construídas por meio de processos estruturais de diferenciação.

Desta forma, a identidade deixa de ser vista como um conjunto de atributos universais e imutáveis e passa a ser entendida como algo construído socialmente. Isso desafia as normas reguladoras da sociedade, que se baseiam nessas identidades fixas, e promove uma reavaliação das relações de poder e das estruturas sociais. Em resumo, os movimentos sociais de identidade trabalham para expor e dismantelar as construções sociais que sustentam as desigualdades e as opressões, propondo uma visão mais inclusiva e dinâmica da identidade.

A escola é vista como essencial para o desenvolvimento econômico de um país, uma crença frequentemente enfatizada. Esta visão reconhece que a educação formal contribui diretamente para a economia, preparando indivíduos para o mercado de trabalho e promovendo habilidades e conhecimentos necessários para o crescimento econômico.

A importância da escola para o desenvolvimento econômico do país, ressaltada em múltiplos momentos, é uma das expressões dessa crença, assim como o destaque que a ela se dá como espaço de socialização dos sujeitos. Aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade. Nessa perspectiva, a harmonia e o progresso social são gestados também na escola (LOPES, 2013, p. 26).

Além de preparar para o mundo produtivo, a escola é destacada como um espaço importante para a socialização dos indivíduos. Na escola, os alunos não aprendem apenas conteúdos acadêmicos, mas também assimilam códigos de comportamento e normas sociais que guiam como devem agir em sociedade. Este processo de socialização inclui aprender a conviver com outras pessoas, entender e respeitar normas e valores sociais, e desenvolver habilidades sociais.

Sob essa perspectiva, a escola não apenas capacita economicamente os indivíduos, mas também contribui para a harmonia e o progresso social. Através da educação e socialização, a escola ajuda a formar cidadãos que podem coexistir de maneira harmoniosa e contribuir para o progresso social. Dessa forma, a escola é vista como um agente central na construção de uma sociedade mais desenvolvida e coesa.

A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo, ou seja, ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material (LOPES, 2013).

A reprodução econômica é, portanto, produzida também no interior da escola pela forma como homens e mulheres vivem os mecanismos de dominação no dia a dia de suas atividades. Isso não quer dizer que a base da desigualdade deixe de ser econômica, mas que as contradições econômicas (sociais e políticas) são mediadas nas situações de vida concreta dos sujeitos da escola (LOPES, 2013, p. 30).

O trecho discute como a escola não apenas prepara os indivíduos para o mercado de trabalho, mas também desempenha um papel na reprodução das desigualdades econômicas e sociais. Ele sugere que dentro do ambiente escolar, tanto homens quanto mulheres vivenciam e internalizam os mecanismos de dominação presentes na sociedade. Esses mecanismos não se limitam apenas ao aprendizado técnico e acadêmico, mas permeiam as interações diárias e as dinâmicas sociais da escola.

Embora as bases das desigualdades continuem sendo econômicas, o texto argumenta que as contradições sociais, políticas e econômicas são reproduzidas e mediadas nas situações cotidianas dos alunos na escola. Isso significa que a escola não é apenas um local de ensino formal, mas um espaço onde as normas sociais são reforçadas e onde as relações de poder são reiteradas.

Diante dessa análise crítica, surge a questão de como o currículo escolar deveria ser estruturado. Para abordar as desigualdades de forma mais justa e equitativa, o currículo deveria não apenas transmitir conhecimentos técnicos, mas também promover uma educação que desenvolva o pensamento crítico, que reflita a diversidade da sociedade, e que incentive a participação ativa dos alunos na construção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo. Isso implicaria em uma

abordagem educacional que não apenas reproduza as hierarquias existentes, mas que as questione e busque transformá-las em direção a uma sociedade mais igualitária e justa.

O currículo deve ser voltado para a formação de identidades que propomos deveria compreender que os professores também precisam ser renovados em termos de saberes e práticas pedagógicas, pois necessitam compreender como ocorrem os processos de subjetivação de seus alunos, como a diferença e a identidade são independentes e como uma postura não problematizada de inclusão poderá produzir mais marcas e estigmas naquele “incluído” do que antes, reforçando, dessa maneira, sua exclusão (BES et al, 2020).

Deste modo, os autores destacam a necessidade de um currículo educacional que não apenas transmita conhecimentos acadêmicos, mas também promova o desenvolvimento das identidades dos alunos de maneira positiva e inclusiva. Para isso, os professores precisam ser constantemente atualizados em seus conhecimentos e práticas pedagógicas. Isso é crucial para que compreendam como os processos de formação da subjetividade ocorrem em seus alunos, reconhecendo que a diferença entre indivíduos não deve ser tratada como um problema, mas sim como uma característica natural e independente da identidade.

Além disso, o trecho alerta para os riscos de uma inclusão mal abordada. Uma inclusão superficial ou não problematizada pode inadvertidamente reforçar estigmas e marcas de exclusão nos alunos que estão sendo "incluídos". Isso ocorre quando a inclusão não é genuína ou não considera verdadeiramente as necessidades individuais e contextuais dos estudantes. Assim, é essencial que os professores estejam sensibilizados para evitar esses efeitos negativos e promover uma inclusão que seja autêntica, respeitosa e eficaz.

PRÁTICAS EDUCATIVAS BEM-SUCEDIDAS QUE PROMOVEM A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA NAS ESCOLAS

Promover a valorização da diversidade cultural e étnica nas escolas é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor. Isso envolve reconhecer e celebrar as diferentes culturas e etnias presentes na comunidade escolar.

As concepções acerca da formação das identidades, assim como as teorias curriculares, podem ser consideradas construções sociais, pois sofreram modificações ao longo do tempo que propuseram novas visões e ampliaram os conceitos pertinentes a seu âmbito. Assim, hoje, temos o conceito de identidades pós-modernas, plurais e mutáveis, em contraposição às identidades modernas, que eram consideradas fixas, únicas e centradas no indivíduo (BES et al, 2020, p. 143).

Práticas educativas bem-sucedidas nesse contexto incluem o desenvolvimento de um currículo que incorpora contribuições culturais diversas, como literatura, história, arte e ciências de várias

culturas ao redor do mundo. Isso não apenas oferece uma perspectiva mais ampla, mas também valida e valoriza as experiências culturais dos estudantes.

Além disso, oferecer formação contínua para professores sobre sensibilidade cultural e competência intercultural é crucial. Isso os capacita a entender melhor as necessidades dos alunos de diferentes origens e a adaptar suas práticas pedagógicas de maneira inclusiva.

Assim, ao apropriar-se das culturas desses espaços, vai constituindo suas identidades sociais e culturais, que podem alterar-se à medida que mudam as representações em cada época. Dessa forma, a escola que deseje pôr em prática um currículo que considere a identidade como foco deverá discutir e proporcionar problematizações e práticas sobre os conceitos de diversidade, diferença, alteridade e seus múltiplos temas correlatos (BES et al, 2020, p. 145).

BES et al (2020) considera a que é dentro desse rol de valores desejáveis que compõe o currículo que encontra-se a contribuição direta para a formação da identidade dos estudantes. Por isso, é cada vez mais importante e pertinente discutir o currículo e o que o comporá, procurando ampliar as possibilidades de contato e análise dos alunos tanto com os conhecimentos quanto com os aspectos da diversidade cultural.

Assim, mesmo que o currículo se apresente como uma tecnologia educacional que pretende disciplinar os estudantes e formatá-los por meio da fixação de conteúdos seletivos vistos como mais apropriados por determinados grupos culturais mais privilegiados, em sala de aula, como educadores, podemos estabelecer as conexões e reflexões que considerarmos mais oportunas para que nossos estudantes tenham melhores possibilidades de análise e crítica sobre tais conhecimentos, reforçando a construção de suas identidades (BES et al, 2020, p. 147).

Dessa forma, os autores consideram também que é no interior da escola, frente às múltiplas relações e interações realizadas com professores, colegas e demais membros da comunidade escolar, que as identidades encontram seu espaço de constituição. Assim, o outro, as diferenças, a diversidade cultural e a alteridade são peças importantes nesse processo.

Deste modo, atividades como promover eventos escolares que celebrem diferentes culturas e tradições também é uma prática eficaz. Festivais culturais, semanas temáticas e feiras internacionais criam oportunidades para os alunos compartilharem suas heranças culturais e aprenderem uns com os outros.

Estabelecer um ambiente de sala de aula onde o diálogo aberto sobre questões culturais e étnicas seja incentivado e respeitado ajuda a combater estereótipos, preconceitos e discriminação. Isso promove a empatia e o entendimento mútuo entre os estudantes.

É importante, portanto, que possamos colocar em prática nas escolas o exercício da alteridade, do reconhecimento da importância do outro, com a potência de suas diferenças e semelhanças

para a formação de todos ali presentes; que o outro possa deixar de ser visto como nas visões modernas do currículo (BES et al, 2020, p. 150).

Desta forma, envolver pais, famílias e líderes comunitários no processo educacional reconhece suas contribuições para enriquecer o ambiente escolar com suas perspectivas culturais únicas. Essas práticas não apenas fortalecem a identidade cultural dos alunos, mas também os preparam para um mundo globalizado, onde a compreensão intercultural é uma habilidade essencial.

Assim, a diversidade cultural não deve reduzir-se à falta existente nos outros, ao déficit que possuem em comparação com os demais; pelo contrário, deve buscar a problematização das assimetrias de poder e saber existentes nos grupos culturais, reivindicando seu equilíbrio, conforme o que aspira a interculturalidade (BES et al, 2020, p. 154).

A diversidade cultural deve ser compreendida e valorizada em contextos educacionais e sociais. Ele argumenta que a diversidade cultural não deve ser vista apenas como uma ausência ou déficit em relação a um padrão dominante ou majoritário. Em vez disso, ela deve ser entendida como uma oportunidade para questionar e problematizar as assimetrias de poder e conhecimento que existem entre diferentes grupos culturais.

Os autores sugerem que a verdadeira interculturalidade aspira a um equilíbrio mais justo e inclusivo, onde as diversas culturas não são vistas hierarquicamente, mas são reconhecidas por suas próprias riquezas e contribuições. Isso implica em reconhecer e respeitar as diferenças, enquanto se trabalha para reduzir as disparidades de poder e saber que historicamente têm marginalizado certos grupos.

Desta forma, promover a interculturalidade significa não apenas celebrar a diversidade cultural, mas também engajar-se ativamente na promoção da igualdade de oportunidades e na construção de um ambiente onde todas as culturas sejam valorizadas e respeitadas de maneira genuína e equilibrada.

Promover a interculturalidade significa adotar práticas e atitudes que valorizem todas as culturas de maneira equilibrada e genuína. Isso envolve incorporar no currículo escolar não apenas o reconhecimento, mas a integração das contribuições e perspectivas de diversas culturas.

ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO EFETIVA DA DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA NO CURRÍCULO ESCOLAR, COM BASE NAS MELHORES PRÁTICAS IDENTIFICADAS

Incluir efetivamente a diversidade cultural e étnica no currículo escolar envolve uma série de estratégias fundamentais para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso. Primeiramente, é essencial que os educadores se engajem em um desenvolvimento profissional contínuo que os capacite a entender e apreciar as diversas perspectivas culturais e étnicas dos alunos. Isso pode incluir workshops, treinamentos e leituras que promovam a sensibilidade cultural e a competência intercultural.

Embora muitos esforços tenham sido realizados no decorrer dos anos, bem como outros que se encontram em curso, podemos afirmar que grande parte das sociedades, ao redor do mundo, ainda apresenta comportamentos discriminatórios, sendo que para muitas delas tal conduta faz parte de sua realidade, de forma naturalizada (ALIAS, 2016, p. 23).

A diversidade é um assunto que necessita ser tratado de forma transversal pela escola, embora ela própria ainda não esteja totalmente preparada para lidar com essa demanda (ALIAS, 2016).

Ainda no panorama brasileiro, o estudo dos temas relativos à problemática quanto ao gênero, à diversidade sexual e às relações étnico-raciais tem dado origem a campos disciplinares completamente distintos, de modo que aquele pesquisador que se dedica a um não estuda o outro (ALIAS, 2016, p. 23).

Esse é um aspecto que contribui para a lentidão no enfrentamento de ações discriminatórias, pois seria possível aproveitar um ponto convergente para que todos trabalhassem em prol de uma ação conjunta que atendesse à maioria das situações, tratando-se aquele divergente de modo específico (ALIAS, 2016).

A exclusão era frequentemente justificada pela suposta "superioridade" de certas classes sociais, sustentada por discursos discriminatórios de origens variadas, predominantemente vindos de indivíduos homofóbicos, misóginos, sexistas e racistas. Essas ideologias não apenas marginalizaram esses grupos, mas também perpetuaram desigualdades estruturais que, até hoje, influenciam as lutas por igualdade e justiça social.

Esse posicionamento justifica-se, uma vez que a restrição do acesso à cidadania de negros, indígenas, mulheres e homossexuais foi uma marca dos séculos XIX e XX. Considerava-se que a segregação dessa parcela da população era uma consequência natural da "superioridade" de algumas classes sociais, sustentada em discursos de origens diversas, mais notadamente vindos de homofóbicos, misóginos ou sexistas e racistas (ALIAS, 2016, p. 23).

Muitas conquistas foram alcançadas para vencer a discriminação e o preconceito, como o dia 17 de maio, o Dia Internacional contra a Homofobia, Bifobia e Transfobia, criado como uma das ações para alertar para a necessidade de reconhecer e proteger os direitos das crianças e jovens LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros), intersexuais e erradicar a violência e discriminação contra essas pessoas (ALIAS, 2016).

A despeito de o Brasil ser um país extremamente rico no aspecto da diversidade, contando com uma população altamente miscigenada (com toques de indígenas, negros, brancos, amarelos etc.), proveniente de diversas partes do mundo, a diferença, historicamente, não tem sido vista como riqueza (ALIAS, 2016).

Em relação à cultura, cada nação ao redor do mundo desenvolveu à sua maneira particular de entender o mundo. Isso inclui ainda a organização e a divisão dos espaços geográficos que ocupa, bem como a forma como comemora os seus momentos mais significativos (ALIAS, 2016).

Existe uma diferença significativa entre aquele que reside no campo e aquele que vive no meio urbano. Sua forma de trabalhar é diferente. As necessidades são diversas entre esses dois grupos (ALIAS, 2016).

Também, existe a diferença entre as gerações. Suas formas diferenciadas de compreender o mundo, dada a experiência acumulada de uns e a pressa em descobrir de outros, tem, inevitavelmente, gerado conflitos entre filhos e pais, netos e avós etc. (ALIAS, 2016).

Podemos mencionar ainda as diferenças entre religiões (e mesmo entre os ateístas): o catolicismo, o umbandismo, o protestantismo, o budismo etc. Cada praticante de sua religião específica possui uma visão diferente do mundo, bem como uma perspectiva diferenciada quanto ao seu comportamento (ALIAS, 2016, p. 26).

A despeito de tais diferenças, é necessário fomentar o respeito pelo convívio com a diversidade, na forma de se comportar e de ver o mundo, aproveitando-se o potencial que as diferenças proporcionam. A conversação de tantos aspectos diferentes proporciona um fenômeno que gera um patrimônio comum, diverso, rico, inesperado e criativo (ALIAS, 2016).

Preconceito e discriminação, por outro lado, afastam a possibilidade de crescimento e avanço das sociedades. Uma das formas de discriminação denomina-se etnocentrismo, que nada mais é do que o estranhamento diante de costumes de outros povos (ALIAS, 2016).

Ele ocorre da seguinte forma: uma sociedade, a partir dos elementos da sua própria cultura, avalia as formas de vida distintas, repelindo (às vezes com uso de meios violentos) o que difere da sua própria (ALIAS, 2016).

Desde o nascimento, o acesso à informação faz toda a diferença na vida de uma pessoa que possui necessidades educativas especiais. A família dessa pessoa também é beneficiada, pois assim tem a oportunidade de pleitear direitos garantidos por lei para a educação daqueles familiares que se encontram nessa situação (ALIAS, 2016).

Por meio de informações atualizadas e de qualidade, é possível compreender que a pessoa que apresenta necessidades educativas especiais é tão capaz de desempenhar seu papel de cidadão, cumprindo seus deveres e usufruindo dos seus direitos, como as outras pessoas que não apresentam tais necessidades (ALIAS, 2016).

O processo de inclusão permite à escola o desenvolvimento de estratégias e metodologias que alcancem a todos os alunos, considerando as especificidades dos alunos com deficiências. O benefício dessa perspectiva ocorre em via de mão dupla: favorece os alunos e a escola como um todo. Além disso, influência de modo positivo, também, a comunidade na qual a escola está inserida: pais, funcionários, corpo docente, corpo discente etc. (ALIAS, 2016, p. 39)

A escola inclusiva não ignora que todas as crianças possuem um potencial inato para aprender, inclusive as que apresentam necessidades educativas especiais. Diante dessa perspectiva, bastaria que fossem oferecidas condições para que as crianças possam desenvolver essa capacidade (ALIAS, 2016).

Para isso, há de se considerar o desenvolvimento de técnicas e estratégias que visem oferecer a educação de acordo com o tempo, o ritmo de aprendizagem e o suporte necessário que as crianças necessitam para efetivamente conseguir apreender o conteúdo didático, bem como desenvolver sua capacidade cognitiva (ALIAS, 2016).

Complementando, os educadores que apoiam o construtivismo defendem que a existência de diversas formas e métodos de ensinar, que são pensados, desenvolvidos e utilizados para acompanhar a evolução e os desafios aos quais a educação é continuamente submetida. E essa característica também atende à questão da diversidade (ALIAS, 2016).

Além de capacitar os educadores, é crucial integrar conteúdos curriculares que reflitam a diversidade étnica e cultural de forma autêntica e significativa. Isso não se limita apenas às disciplinas de história e literatura, mas deve ser incorporado em todas as áreas do conhecimento, desde ciências até artes. Utilizar materiais didáticos e recursos que representem diferentes culturas e etnias de maneira positiva e precisa é fundamental para garantir que todos os alunos se vejam refletidos no currículo e se sintam valorizados.

Promover um ambiente de sala de aula inclusivo é outra estratégia crucial, onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas. Isso pode ser alcançado através de atividades e projetos que incentivem a colaboração entre alunos de diferentes origens culturais e étnicas, permitindo que compartilhem

suas experiências e conhecimentos uns com os outros. A criação de espaços seguros para discussões abertas sobre diversidade também é essencial para aumentar a conscientização e a empatia entre os estudantes.

Além disso, as políticas escolares devem apoiar ativamente a inclusão da diversidade cultural e étnica, desde a liderança administrativa até as práticas cotidianas. Isso pode envolver a implementação de políticas antidiscriminatórias claras, a celebração de datas importantes para diferentes culturas e a organização de eventos escolares que valorizem a diversidade. Essas iniciativas não apenas fortalecem o senso de pertencimento dos alunos, mas também educam toda a comunidade escolar sobre a importância da inclusão e do respeito mútuo.

O envolvimento dos pais e responsáveis é crucial para apoiar e fortalecer os esforços de inclusão cultural e étnica na escola. Estabelecer canais abertos de comunicação com as famílias, oferecer oportunidades para que compartilhem suas tradições e práticas culturais na escola e envolvê-los em eventos e atividades relacionadas à diversidade são maneiras eficazes de construir uma parceria positiva entre escola, casa e comunidade.

Para consolidar essas estratégias, é importante que as escolas adotem uma abordagem integrada e consistente, garantindo que a inclusão da diversidade cultural e étnica não seja uma iniciativa isolada, mas sim um compromisso contínuo e sustentado. Isso pode incluir a revisão regular do currículo para garantir sua relevância e representatividade, a formação de comitês ou grupos de trabalho dedicados à diversidade e a colaboração com organizações comunitárias para enriquecer as experiências de aprendizado dos alunos.

Assim, é fundamental avaliar regularmente o progresso e o impacto das iniciativas de inclusão cultural e étnica, utilizando dados e feedback dos alunos, pais e educadores para ajustar e aprimorar as práticas existentes. Avaliações contínuas ajudam a garantir que os objetivos de inclusão sejam alcançados de maneira eficaz e sustentável, promovendo um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e enriquecedor para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões anteriores, fica claro que a inclusão efetiva da diversidade cultural e étnica na educação é crucial não apenas para promover um ambiente escolar inclusivo, mas também para preparar os alunos para viverem em uma sociedade cada vez mais diversa e globalizada. Integrar diferentes perspectivas culturais e étnicas no currículo escolar não só enriquece a experiência de aprendizado dos alunos, mas também os capacita a compreender e respeitar as diferenças, promovendo uma maior tolerância e empatia.

Além disso, ao reconhecer e valorizar as contribuições históricas e culturais de diversos grupos, a escola desafia estereótipos e preconceitos, fomentando um ambiente de aprendizagem mais justo e equitativo. A diversidade no currículo não é apenas uma questão de representatividade, mas uma oportunidade educacional para cultivar uma consciência crítica e uma compreensão mais profunda da complexidade humana.

Portanto, investir na inclusão da diversidade cultural e étnica não é apenas uma escolha ética, mas também uma necessidade educacional que prepara os alunos para serem cidadãos informados, empáticos e capazes de contribuir positivamente em uma sociedade diversificada e global.

REFERÊNCIAS

ALIAS, Gabriela. **Diversidade, Currículo Escolar e Projetos Pedagógicos**: a nova dinâmica na escola atual. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2016. E-book. ISBN 9788522123629. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522123629/>. Acesso 29 jun. 2024.

BES, Pablo [et al]. **Currículo e desafios contemporâneos** [recurso eletrônico] / Pablo Bes...[et al.] ; revisão técnica : Rosemary Trabold Nicacio. – Porto Alegre : SAGAH, 2020.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo** [livro eletrônico] / Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo. -- 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2013.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Diversidade e ações afirmativas**: combatendo as desigualdades sociais / Shirley Aparecida de Miranda. --Belo Horizonte : Autêntica Editora ; Ouro Preto, MG : UFOP, 2010. --(Série Cadernos da Diversidade)

ALFABETIZAÇÃO LÚDICA

PLAYFUL LITERACY



VALDESIO LUIS FERRO

Graduação em Pedagogia; Especialista; Professor de Ensino Fundamental – na Rede Pública de SP.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é reconhecer a importância da literatura no desenvolvimento da Educação Infantil por meio de contos e incentivar o hábito de ler, é nesta idade em que se formam todos os hábitos. Quando a criança entra em contato com literatura, com obra literária escrita, passa a ter uma compreensão maior de si e do outro, tendo assim a oportunidade de desenvolver e desencadear seu potencial criativo e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento, visualizando desta forma o mundo e a realidade que a cerca. Em nosso país infelizmente poucas crianças tem o hábito de ler, e há crianças que tem o primeiro contato com a literatura somente quando vão à escola.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Literatura; Leitura, Contos.

ABSTRACT

The aim of this work is to recognize the importance of literature in the development of Early Childhood Education through short stories and to encourage the habit of reading, it is at this age that all habits are formed. When children come into contact with literature, with written literary works, they come to

have a greater understanding of themselves and others, thus having the opportunity to develop and unleash their creative potential and broaden the horizons of culture and knowledge, thus visualizing the world and the reality that surrounds them. Unfortunately, few children in our country have the habit of reading, and some children only have their first contact with literature when they go to school.

Keywords: Child development; Literature; Reading; Short stories.

INTRODUÇÃO

Para conceituar - se a literatura infantil, é preciso proceder a uma consideração de ordem histórica, uma vez que não apenas o gênero tem uma origem determinável cronologicamente, como também seu aparecimento decorreu de exigências próprias da época. Assim, há um vínculo estreito entre seu nascimento e um processo social que marca indelevelmente a civilização europeia moderna e, por extensão ocidental.

A psicologia infantil responsabiliza se pela teoria da formação da criança, sua aplicação no campo didático relaciona se a pedagogia. E repercute ainda no terreno artístico, quando do aparecimento da literatura infantil.

O mundo do faz- de- conta e a magia da leitura nos leva ao encantamento do mundo imaginário. Ao oferecermos à criança subsídios, meios para a apropriação dos contos de fadas, permitimos-lhe buscar soluções para seu conflito interno, a partir daí temos o propósito de lhe favorecer o contato com a literatura que traz conhecimentos fundamentais para seu desenvolvimento, e permitir-lhe ver a realidade do mundo como sujeito a modificações.

Em contato com narrativas ancestrais de histórias sobre a contribuição social da humanidade e de compreensão da natureza humana, e dramatização, a criança pode se permitir viver vidas que não seja sua, com isso ressalta a importância dos contos de fadas para o desenvolvimento e construção da subjetividade e do conhecimento infantil.

A LITERATURA INFANTIL

A leitura no contexto brasileiro é vista como opróbrio, já que os índices tem mostrado que maioria dos brasileiros não possui o hábito de ler ou leem muito pouco e, para que esse cenário mude torna-se necessárias campanhas de estímulo à leitura. O Brasil possui o índice de leitores menor do que os países vizinhos considerados mais pobres. Por esse motivo, a prática da leitura precisa ser estabelecida por três pilares, constituído da família, escola e biblioteca, senão abranger os três ao menos em um dos pilares precisa desenvolver o encanto das crianças pela leitura. (Ferreira O Globo, 2015).

Tendo em vista que a escola tem entre as suas funções a formação plena do cidadão, ela precisa se empenhar para fazer da leitura uma prática agradável entre os alunos. Cunha (2005) esclarece que a leitura permite que o educando aprenda sempre, constantemente; no entanto, pode ser vista por alguns apenas como uma decodificação de signo linguístico, no entanto para outros é muito além do que decodificação é uma compreensão do que eles significam na comunicação.

A leitura é tema de discussão no ensino fundamental em razão ao número de reprovações que ocorre, em sua maioria, no final da primeira série, pelo fato de não aprenderem a ler e a escrever e na quinta série por não alcançar o uso eficaz da linguagem. Isso acontece porque os sistemas de ensino têm dificuldade de ensinar a criança a ler e a escrever (PCN, 1997 p.19).

De acordo com o PCN (1997, p.19), existem algumas concepções sobre a aprendizagem da leitura primordial, como já citada aqui se refere ao entendimento que se tem da leitura como apenas uma decodificação e por causa desse equívoco no seu entendimento as escolas tem formado alunos capazes de decodificar vários textos, entretanto, em sua maioria, tem grandes dificuldades de entender o que leem.

Torna-se imprescindível que a escola reconheça a importância de realizar a leitura com seus alunos; para Cagliari (2009) feita de forma individual a leitura se torna uma prática de absorção do conhecimento, interiorização e reflexão. Dessa forma, a escola que não desenvolve uma prática de leitura com seus alunos não dá a 7 oportunidade de leitura pode cair no fracasso. O autor ainda ressalta que há diferenças na leitura da criança e do adulto, como também não existe ler bem ou mal, nenhuma criança vai ler como a professora e a condição social dela também vai interferir na sua interpretação.

Segundo Cunha (2005, p.19), às vezes cometemos erros ao dizer que um aluno lê bem, mas que não compreende nada, e a melhor forma de nos referirmos a esse fato é dizermos que o aluno fala bem, mas não compreende o que ler. Entendendo dessa forma que a leitura está ligada ao sentido da compreensão.

Compreende-se que toda a pessoa tem uma forma de ler e a mais praticada na escola é a visual e silenciosa em que os alunos são incentivados pelos docentes a fazer a leitura de forma silenciosa, claro que para quem já sabe ler isso se tonar uma simples tarefa, mas para aqueles alunos que ainda não sabem ler e tem dificuldade para decifra algumas palavras essa tarefa não é fácil, cada docente precisa entender que há crianças que levará mais tempo do que outras para aprender ler e a escrever as palavras. (Cagliari, 2009, p.138).

Nos séculos XVI e XVII, ocorreu o nascimento da sociedade moderna e o surgimento do status de infância. No qual as crianças eram vistas como adulto em miniatura. A literatura infantil surgiu no século XVI e XVII, nesta época houve mudanças na estrutura da sociedade, devido à elevação da família burguesa.

A urgência dessa literatura associa-se a função utilitário-pedagógica, já que as histórias eram elaboradas para serem convertidas e tornando-se divulgadoras dos novos ideais burgueses.

O que gerou a união familiar foi à valorização da infância, com certo controle do desenvolvimento intelectual da criança e emoções manipuladas; no entanto a literatura infantil e a escola foram inventadas como a primeira reforma, assim designando as escolas e a literatura a caminharem lado a lado era uma missão. Portanto, os laços entre literatura e escola começaram a estreitar, porém para se adquirir livros era necessário de que as crianças tivessem o domínio da língua escrita e a escola era responsável por este desenvolvimento. De acordo com Lajolo & Zilbermam (2002, p.25), "a escola passa a habilitar as crianças para o consumo das obras impressas, servindo como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo".

A formação e a evolução é uma fase especial da infância que devem ser respeitadas e cultivadas. Vasconcelos (2003, p.14) afirma que: "Não há melhor meio de se educar do que por meio das histórias".

No século XVIII surgiram livros para o público infantil. Autores como La Fontaine e Charles Perrault escreveram suas obras visando os contos de fadas. No entanto a literatura infantil vem se destacando e ocupando seu espaço, e outros autores foram surgindo como Hans Christian Andersen os irmãos Grimm e Monteiro Lobato.

A literatura infantil nesta época era tida como mercadoria, e a sociedade aristocrática que a conceituava assim, com o tempo vira a sociedade crescer e modernizar-se com a industrialização e a expansão da produção de livros.

Após a expansão encontramos outro enfoque para a literatura infantil, que na verdade é uma literatura direcionada para adultos e aproveitada para as crianças. Seu perfil era didático pedagógico de suma importância que se baseava em uma linha que chamamos de paternalista; moralista, centrada numa representação de poder.

Porém a literatura tinha o objetivo de estimular a obediência, segundo a igreja, ao governo ou ao senhor. A literatura trazia a intencionalidade em que cujas histórias tinham o objetivo de premiação e punição, assim castigando o que lhe era considerado mal.

Até a década do século XX, eram produzidas obras didáticas para a infância que apresentavam um caráter ético-didático, ou seja, o livro com uma única finalidade, a de educar, apresentar modelos; e a de moldar a criança conforme as expectativas dos adultos. A obra literária não propunha o objetivo de desenvolver o prazer pela leitura; no entanto as histórias que relatavam a vida de forma lúdica eram muito poucas.

A visão de mundo maniqueísta passa a ser substituída por volta dos anos 70, na qual a literatura infantil passou por uma transformação que foi revalorizada com a contribuição em grande parte com as obras de Monteiro Lobato, no refere-se ao Brasil; espalhando-se pelos caminhos da atividade humana, dando valores ao cotidiano, a família; a aventura; a escola; o esporte as minorias radicais; as brincadeiras; infiltrando-se até mesmo no campo da política. No entanto podemos dizer que a Literatura Infantil tornou-se muito mais ampla, propiciando e proporcionando a criança meia para o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutíveis.

Segundo Abramovich (1997) as crianças passam a visualizar de forma mais clara quando elas ouvem as histórias, já que estas histórias trabalham a existência dos problemas de infância, tais como medos; curiosidades e a dor da perda. São por meio das contações⁰ de histórias que se descobrem outros lugares; outros modos de ser, agir e pensar, passando a tomar conhecimentos de outras regras, éticas e um novo olhar.

Segundo Vasconcelos (2003) as histórias informais, ou seja, domésticas deveriam ser vistas com um olhar diferenciado, com mais seriedade, no entanto os contos infantis poderiam ser lidos com mais frequência pelos educadores da educação infantil.

Na verdade as histórias deveriam ser contadas não somente nas escolas para as crianças, mas também pelos seus pais. Segundo a autora, "É necessário ter em mente que todo o patrimônio da humanidade vem da Literatura". Até os dias de hoje e creio que será sempre, já que a função da literatura é "agradar, comover, instruir". (VASCONCELOS, 2003, p.10).

Privar a criança das histórias, contos e encantos e que por muita das vezes vem por meio das gravuras, cores e formas é sufocar a riqueza do seu mundo interior. Visto que para Zilbermam (2003).

A criança entende a história sem este pressuposto do adulto. Sua compreensão da realidade, existência e vida, ainda não, se baseiam em processos linguísticos de comunicação, mas nas relações sociais primárias e nas próprias atividades. (ZILBERMAM,2003, p.45).

Podemos dizer que a criança por meio da literatura adquire uma postura na qual passa a ser crítico-reflexivo, mediante a sua formação cognitiva, sendo assim quando a criança ouve e leem histórias ela é capaz de indagar, fazer comentários, discutir sobre o assunto; além de promover a interação verbal, No entanto essa relação vem ao encontro das noções de linguagem de Bakhtin (1992). Para Bakhtin essas relações e associações fazem parte do caráter coletivo e social.

O conhecimento é adquirido por meio da evolução do confronto, da interlocução, da contrariedade. A linguagem apresenta-se construtiva, ou seja, o pensamento é construído a partir do pensamento do outro, no entanto pode-se dizer que é uma linguagem dialógica. Bakhtin (1992) acrescenta que:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. (Bakhtin, 1992, p.112).

A partir da visão da interação social e do diálogo, pretende-se compreender a relevância da literatura infantil. Segundo afirma Coelho (2001, p.17), "é um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial social e cultural". A leitura faz parte do processo em que o leitor pratica e realiza um trabalho ativo da construção do significado do texto. Segundo Coelho (2002) a leitura é condição básica do ser humano a fim de compreender o mundo.

Segundo Coelho (2000, p. 161), livros que contam histórias por meio da linguagem visual, sem o suporte de textos narrativos ou com o apoio de pequenas falas escritas, são chamados de livros de imagens. Esses modelos de livros sem palavras apresentam muitas estratégias que

possibilitam para as crianças o reconhecimento dos seres, das coisas e dos acontecimentos que se movem e se misturam no mundo no qual elas estão inseridas:

Há prazer de folhear um livro, colorido ou branco e preto [...] livros feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade, são, sobretudo, experiências de olhar, de um olhar múltiplo, já que se vê com o olhar do autor e do olhador / leitor, ambos enxergando o mundo e os personagens de modo diferente, conforme percebem o mundo. Saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo, a visão. (ABRAMOVICH, 1991, p. 33).

A compreensão e o sentido começam a fazer parte do mundo da criança quando ainda bebê em seus primeiros contatos, no entanto os odores, o toque os sons, e o paladar de acordo com Martins (1974) fazem parte dos primeiros passos para aprender a ler. Porém ler não significa somente a decodificação de símbolos, mas relaciona e envolve uma série de fatores estratégicos que permite a compreensão da leitura do indivíduo. No entanto a capacidade de aprender a ler está relacionada ao contexto pessoal de cada indivíduo. Lajolo (2002) afirma que cada leitor, entrelaça o significado pessoal de sua leitura de mundo com diversos significados encontrados ao longo da história de um livro. Foram encontradas as primeiras publicações para o público infantil nos fins do século XVII e durante o século XVIII, já que surgia uma concepção de criança e de família nesta época. A organização escolar e a cultura sofreram grandes transformações na Idade moderna e solidificadas no século XVIII.

No entanto a família burguesa passou a se desestruturar, e passou a não se importar com os elos de familiares e parentescos para a sua ascensão, dando a partir daí o surgimento à estrutura “uni familiar privada”. Esse movimento familiar realçava vínculos afetivos mais fortes. Após a mudança de concepção começou-se a pensar e refletir numa literatura para crianças, crianças estas que eram vistas como adulto em miniatura. Nesta época a literatura era baseada em valores e normas a serem seguidos para que as pessoas de forma ponderada pudessem viver e relacionar-se no meio social em que viviam. Nesta época viveu uma posição hierárquica, já que o adulto sempre estava à frente das crianças, entende-se neste contexto que, a criança era simplesmente o reflexo que o adulto e a sociedade desejavam que ela fosse.

Os primeiros escritos literários direcionados para as crianças foram realizados por educadores, em razão ao forte caráter educativo, e pelo fato de vencerem a manipulação do indivíduo, porém a produção literária não é vista como “arte”, por ter uma finalidade pragmática, e por ser maioria dos escritores pedagogos. Afirma Barth apud Góes.

A tendência de fazer - lá veículo de formação moral tornou-a muitas vezes, insossa. Ao invés de deixar falar as coisas e os fatos, fala o autor em demasia. Ao invés da vida real, aparecem repetidas vezes a representação em que enxergam os bons e o mau caráter, como tipos extremados nos dois sentidos – de modo que se recompensa excessivamente o bem e se castiga da mesma forma o mal. (Barth apud. Góes. 1991 p.06).

Segundo Coelho, (1991), o individualismo e suas verdades são como pedras no sistema. Na sociedade tradicional (liberal, cristã, pragmática, burguesa, progressista, patriarca, capitalista) parte

do indivíduo, e nele encontramos seu sustentáculo. Embora ideais gêneros estivessem visando à coletividade, na prática, uma competição fortemente individualista, que no caso era à base do sistema, e que acabou se transformando no poder absoluto das minorias; e quando se negava uma educação para o processo de desenvolvimento do ser em sua inteireza, ao mesmo tempo era lhe derivado o direito de livre expressão. E com todo esse processo, novamente havia contribuição para que a classe dominante continuasse em evidência, e assim a escola e a sociedade faziam parte do processo de manipulação das crianças, em que as crianças acatavam normas sem questionar.

No que diz respeito à aprendizagem da leitura, Coelho (2000), orienta que no período dessa descoberta, o adulto responsável pela educação do pequeno leitor deve utilizar textos breves, combinados com grande quantidade de imagens e com poucas páginas, cujos temas fundamentais a serem abordados devem ser simples, fáceis de decifrar, e que, de um livro para o outro, serão esclarecidas as dificuldades de compreensão e entendimento da leitura para essa fase do pré-leitor. Esses livros devem especialmente retratar de coisas e objetos vivenciados no dia a dia da criança, como comer, dormir, brincar, vida familiar, higiene, lazer, entre outros, o que possibilitará o meio de acesso à realidade das experiências existenciais da criança.

Constata-se que a literatura infantil está sendo trabalhada e contada na maioria das instituições escolares, na perspectiva de explorar o “criar formativo”, mediando e possibilitando a fluência dos indivíduos, e tendo os fatores emotivos e psíquicos como meios indispensáveis para a transcendência e desenvolvimento dos seres. Assim tornando o seu desenvolvimento cognitivo mais seletivo e aguçando cada vez melhores leituras.

Segundo Sobrinho (2000, p.13), o ano de 1967 “pode considerar-se a data a partir da qual se pode falar de nascimento de uma autêntica literatura para a infância e juventude”. Em 1967 Charles Perrault, cria os contos de outrora, que estão divididas em oito narrativas em prosa e três em verso, por meio desta criação, surgem, ou seja, nascem os personagens universais, assim como a Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho Gato de Botas, e outros na qual o desencadear da história deveria ter uma moral.

Em 1754, ocorreu um fato muito importante, na propagação a literatura infantil, em que John Newberg inaugurou, ou seja, abriu a primeira livraria e editora direcionada especialmente para as crianças, que ficou conhecida como A Bíblia e o Sol. Com a criação de livros com a criação de livros dourados para meninas e meninos a livraria editou e publicou inúmeras obras, além de lançar a primeira revista infantil do mundo. No século XVIII, dois grandes e importantes títulos da literatura infantil são publicados: Robson Crusóé, de Daniel Defoe e As viagens de Jonathan Swift.

Essas ações eram direcionadas para o público infantil, no entanto, somente no século XIX o Romantismo resgata a criança como sujeito que necessita da fantasia. E neste século surgem grandes nomes, tais como os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, que tiveram várias de suas obras immortalizadas, na qual se tornaram clássicos da literatura infantil, como Branca de Neve e João e Maria, dos irmãos Grimm e o Patinho Feio, Soldadinho de Chumbo e A pequena vendedora de Fósforo, de Andersen. As ilustrações passam a ter um papel muito importante nos livros infantis, já

que se cria um meio de mercado promissor para os ilustradores. Ganhou destaque as narrações de aventuras e viagens consagrando autores como Julio Verne e Mark Twain, entre outros. Aumentando o interesse pela fantasia, na qual merece destaque a obra Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll e as Aventuras de Pinóquio, de Carlos Collodi.

De acordo com o autor, Sobrinho (2000), o século XX é um século cheio de livros quando: A literatura infantil se fortalece e adquire autonomia e os autores passam a tomar muito mais em consideração a psicologia e as vivências de seus jovens leitores. (Sobrinho, 2000, p.18).

Em suas considerações, Castro (2004, p. 169) salienta que ao contar uma história com figuras ilustrativas, sem o uso da palavra escrita, faz-se necessário, que o adulto explore os detalhes que aparecem no livro, partindo de uma análise geral, indagando o que as crianças veem e percebem, tais como, as pessoas, os objetos, as paisagens que aparecem na história e suas características, estimulando assim, o pensamento na criança.

Esse tipo de leitura representativa pode estar presente na rotina diária do pré-leitor, ou seja, não há um período específico para despertar o gosto e o interesse pela leitura, esses momentos de descobertas devem ser explorados pelo adulto, a partir das possíveis oportunidades de contato da criança com o livro infantil.

Para Zilbermam (2003), os contos folclóricos colecionados pelos irmãos Grim, e outros não eram “fabulosos”, isso primitivamente, e além do mais não eram restritos a certa idade. A princípio o conto era contado por adultos e para adultos. À vontade, o desejo o impulso de contar histórias nasceu no homem a partir do momento na qual ele sente a necessidade de compartilhar com outros alguma experiência sua, que pudesse ter significado para todos.

O povo de orgulhava de suas histórias, tradições e lendas, no entanto as expressões de suas culturas devem ser preservadas, porém aqui se concentra a relação entre literatura e oralidade. A literatura infantil, hoje conhecida por clássica, encontra-se na Novelística Popular Medieval, entretanto suas origens são da Índia.

O livro infantil traz a função estético-formativa, a educação da sensibilidade, envolve e relaciona a beleza das imagens, tornando mais atrativa o envolvimento emocional da criança, há emoções poéticas que são de certa forma acessíveis a todas as crianças, estando à poesia presente ou não nos livros infantis.

Quando a criança entra em contato desde muito cedo com obras literárias escrita, para ela há uma maior compreensão de si e do outro, terá a desenvoltura de desenvolver seu potencial criativo e poder ampliar os horizontes da cultura, do conhecimento e a realidade do mundo que acerca. Para Bettelheim: diverti a criança, o conto de fadas a esclarecer sobre si mesma, e favorecer o desenvolvimento de sua personalidade (Bettelheim 1996, p.20).

É visível notar quando a criança tem a oportunidade de ter o contato com a literatura infantil, ela tem mais facilidade em estabelecer vínculos com os personagens, desenvolvendo assim a sua criatividade, imaginação e atuando como agente interativo dentre as situações que estão a sua volta. As crianças por meio dos contos de fadas entram no mundo da imaginação no qual se identificam

com heroínas/heróis, muitas das vezes encontrando refúgio em seus anseios. Segundo Cademartori (1994), afirma que:

Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos (CADEMARTORI 1994, p.23).

A criança encontra no conto de fadas um momento de liberdade e de segurança, na qual a criança forma sua opinião sem que o adulto venha a interferir. No entanto ela abstrai das histórias que lhe é contada somente aquilo possa lhe nutrir preenchendo desta forma sua necessidade. Em nosso país poucas crianças têm o hábito de ler, e a maioria somente tem o primeiro contato com a literatura quando estão no âmbito ente-escolar, que é quando passa a ser uma obrigação, porém ressalto que infelizmente há professores que não gostam de desenvolver trabalhos com a literatura infantil, e que talvez não conheçam técnicas que possam ajudar a contribuir a dar vida para as histórias que possibilitam desenvolvimento do conhecimento. Há professores que atuam sem levar em consideração a faixa etária da idade em que as crianças se encontram e o gosto dos educandos, muitas das vezes a leitura dos livros lido pelo professor ou indicado não coincidem com a linguagem do aluno, impossibilitando a sua compreensão de linguagem.

A criança tem o seu primeiro contato com um texto oralmente, que é realizado por meio de contação de histórias por meio de seus pais, avós e até mesmo por outras pessoas. Nesta fase as crianças preferem as histórias de sua vida, porém gosta de ouvir como que ela nasceu os acontecimentos que ocorreram com ela e as pessoas de sua família. E com o passar do tempo, a medida que cresce, ela já vai tendo vontades próprias para ouvir a história na qual deseja, a parte que mais gosta, é neste período em que as histórias se tornam mais extensas e detalhadas.

Nesta fase a criança passa a interagir com as histórias, acrescentando detalhes, personagens e lembra ao contador fatos que passaram despercebidos. As reais histórias são de suma importância para que a criança estabeleça sua identidade, compreendendo melhor as relações familiares. Um fato importante é o vínculo afetivo que o contador de histórias estabelece com a criança.

Contar e ouvir histórias estabelece laços tanto quanto com quem conta, quanto com quem ouve, é compartilhar momentos agradáveis, experiências, é proporcionar a descoberta do mundo das histórias inventadas, criadas, e pelas histórias dos livros tais como: Contos de fadas ou contos maravilhosos, ficção, poemas, etc. No entanto tendo a perspectiva de submergir o real do imaginário. É importante contar histórias mesmo para crianças que sabem ler, segundo Abramovich (1997):

Quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las. Quando as crianças maiores ouvem as histórias, aprimoram a sua capacidade de imaginação, já que ouvi-las pode estimular o pensar, o desenhar, o escrever, o criar, o recriar. (Abramovich 1997, p.23).

No entanto, primordial a vivência da narrativa desde os primeiros anos de vida da criança, auxilia o desenvolvimento de seu pensamento lógico e contribui para a sua imaginação. Segundo Vigotsky (1992):

Vigotsky enfoca que na imaginação a direção da consciência tende a se afastar da realidade por meio de uma história, por exemplo, é essencial para uma penetração mais profunda na

própria realidade: afastamento do aspecto externo aparente na percepção primária possibilita processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos qual a cognição da realidade se complica e se enriquece. (VIGOTSKY, 1992, p.p 128/129).

A criança e o livro podem entrar em contato muito antes do que os adultos possam imaginar. Pelo fato de que a criança não saber ler, muitos pais acreditam que não haja o interesse pelos livros, e supondo que desta forma não necessitam ter contato com eles. Mas pelo contrário, a criança desde muito cedo percebe que o livro é algo bom, que de alguma forma exala prazer, as cores, as formas e as figuras dos livros lhe chamam a atenção, e assim mais tarde darão significados, na qual irão identificando-as e nomeando-as.

É importante que haja o toque no livro pela criança, que ela possa folhear para que se tenha um contato mais íntimo, e partir daí começa o gosto pelos livros, em que se percebe o mundo encantador e fascinante na qual a fantasia se apresenta por meio de palavras, cores e desenhos.

A criança durante o seu desenvolvimento passa por estágios psicológicos, que necessitam ser respeitados e observados no momento da escolha de livros para ela, porém essas etapas não dependem somente de sua idade. Mas de acordo com Coelho (2002) do seu nível de amadurecimento psíquico, intelectual, afetivo e seu nível de conhecimento e domínio do mecanismo da leitura.

Neste sentido, é preciso adequar os livros às diversas etapas a qual a criança passa. Há duas categorias norteadoras, as fases do desenvolvimento psicológico da criança na faixa etária de 1ª 7 anos: o pré-leitor e o leitor iniciante. Pré-leitor: abrangem duas fases, a primeira infância que vai dos 15/17 meses aos três anos, neste momento a criança passa a começar a reconhecer o mundo ao seu redor por meio do contato afetivo e do tato, e assim a criança tem a necessidade de tocar e pegar tudo que estiver no seu alcance.

De acordo com Abramovich (1997), nesta fase, os livros adequados para serem apresentadas as crianças, são os que apresentam um contexto familiar, que por meio das imagens sugerem situações. Não é convencional e não deve apresentar texto escrito, a criança nomeará e estabelecerá uma relação entre a realidade e o mundo dos livros. No entanto destaca-se também que, os livros que sugerem humor, mistério ou expectativa são indicados para o pré-leitor.

Na segunda FAE abrange a infância que se inicia a partir dos 2/3 anos, na qual é início da fase egocêntrica, que se adapta ao meio físico, aumentando assim sua capacidade e o interesse pela comunicação verbal. Com o interesse por até lúdicas, o “brincar” com livro passa a ser muito importante e significativo para a criança.

De acordo com Saraiva (2001), a leitura é uma prática básica em qualquer área do conhecimento, sendo atribuída a conquista nas áreas acadêmicas, social e econômica, visto que promove a promoção dos indivíduos.

Outro fato destacado por Saraiva (2001), referente a leitura é que essa prática de leitura e de relatos de experiências de vida não se faz mais presente nos encontros de família; encontros esses em que havia um encantamento provenientes das fábulas, lendas, narrativas, histórias de

vidas, jogos poéticos, acabaram perdendo lugar para os programas de televisão e jogos eletrônicos, tornando os diálogos dos indivíduos empobrecidos.

Conforme as autoras Saraiva, e Varella (2001), mencionam sobre a “importância da leitura no processo de alfabetização” que a escrita “amedronta e intimida, desafia e provoca, aprisiona e liberta” (Saraiva; Varella, 2001, p.81) como também separa as pessoas que tem acesso ao conhecimento das que não tem, assim as palavras interferi na inclusão e na exclusão das pessoas como nas posições de hierarquias e no mundo dos de adultos das crianças.

Ainda conforme as autoras, a prática da leitura quando a criança já tem o domínio, torna-se uma experiência significativa nas suas vidas, isso irá determinar como a criança verá a escola e a aprendizagem em geral. Como consequência desse processo, o aluno precisa perceber que os seus esforços gasto para reconhecer as letras e as palavras, tem que estar acompanhado com textos que sejam estimulantes.

De acordo com Colomer e Camps (2002), quando nos referimos a leitura, nem sempre o que parece ser simples realmente é, uma vez que o professor com uma variedade de atividades de leitura pode fazer com o que era para ser compreensível se torne incompreensível. A leitura de um texto precisa ser uma leitura corrente de cima para baixo e não uma soletração de palavras como se possuísse significados isolados.

Segundo Colomer; Camps (2002), ler é organizar as informações que o texto está transmitindo com o intuito de atendê-lo. Quando uma pessoa realiza uma leitura, ela utiliza duas fontes de informação da leitura, a visual a partir do que o texto está informando e a não visual, que são os conhecimentos que as pessoas já trazem consigo.

Ao ingressarem nas escolas, os alunos são apresentados a uma aprendizagem nova, a da língua escrita que é de responsabilidade da escola ensinar aos alunos de pouco a pouco, essa aprendizagem se inicia pelas correspondências entre os fonemas da língua e os signos gráficos, desde as unidades mais simples até as mais complexas.

Conforme Silva (1998), a escola é um espaço em que o conhecimento vai sendo construído e reformulado a partir do que a criança já sabe. Desse modo é fundamental para que alunos e professores caminhem em direção ao saber de conhecer e entender o porquê das coisas.

Mas a visão que muitas pessoas têm do ambiente escolar, de um espaço estruturado para que a criança possa aprender a ler e a escrever torna-se equivocada quando os professores não contam com recursos, ou seja, para que o aluno tenha acesso a uma prática de leitura de qualidade o professor necessita de recurso para isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é um meio de conhecer a si próprio, quando lemos pensamos e repensamos sobre nós mesmos, ao concordar ou não com os pensamentos no qual o autor atribui, a leitura torna o indivíduo um ser crítico e pensante diante da vida. A leitura exala para a contribuição da expressão

de pensamentos e sentimentos, auxiliando a criança em seus momentos de dificuldades e ampliando a compreensão do mundo a sua volta.

A literatura infantil, proposta e utilizada no dia a dia em sala em sala de aula enfatiza certo fascínio. Os professores conquistam seus alunos por meio da literatura, levando-os ao mundo imaginário, a interação de uns com os outros e promovendo para que os alunos percebam que a escola não é somente um local de obrigações e deveres.

No momento da contação de histórias, as crianças dão asas à imaginação, passam a vivenciar os personagens da história, vivendo nos lugares nos quais os contos abrem as portas da imaginação, as crianças incorporam os personagens e da mesma forma as competências para o seu desenvolvimento e interação, promovendo a socialização, os aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos. A partir da literatura, o leitor começa a desenvolver o seu lado lúdico, que contribui para a sua formação como indivíduo e proporciona um meio de acesso á uma parte da herança cultural da humanidade.

A criança por meio das interações vai construindo conhecimentos sobre o mundo no qual está inserido, com uma ação coletiva, meios de aprendizagem de uns com os outros. No âmbito escolar, o aluno tem a oportunidade de se expressar, de indagar, refletir sobre suas ações e questões pessoais ou sociais. O professor como mediador perante tais situações tem autonomia para problematizar as aprendizagens, lançando aos educandos desafios e diagnosticando pontos de partida para o trabalho pedagógico.

Tendo em vista que o aprendizado da literatura e da escrita se dá por meio do uso da linguagem e com a compreensão de seus usos, no cotidiano escolar a literatura infantil é encaminhada para as múltiplas linguagens, possibilitando assim ser usada para a compreensão de ideias, resumindo de forma simples e objetiva os processos experimentados pelas crianças em seu contato com as histórias. A aprendizagem da literatura se inicia antes da aprendizagem das letras, quando é contada uma história, ou seja, alguém lê a criança ouve com prazer, e se volta para os enigmas chamados letras, quer decifrá-los, compreendê-los, porque eles são chaves que abrem o mundo das maravilhas que encontramos nos livros.

A literatura infantil é essencial no cotidiano escolar para se desenvolver as estruturas linguísticas, é lendo, ouvindo, interagindo com as histórias que as crianças vão adquirindo, tomando posse dos mistérios da língua materna, e assim facilitando a produção e a compreensão de outros tipos de texto. No entanto, a forma de aprendizado não pode ocorrer desvinculada do papel social do ato de escrever, porém o ato de ler e escrever não depende somente do exercício de decodificação e de habilidades, mas de dois aspectos da língua: o funcionamento de sua estrutura e do modo como é usado em sociedade.

Torna-se funcional o aprendizado da literatura e especialmente vai incorporando à atividade social da criança, não se tornando mecânico e passando a ter um peso real no desenvolvimento de quem aprende. No intuito de proporcionar avanços significativos e efetivos no uso a linguagem, a

escrita passa a ser vista como uma das descobertas feitas pela criança dentro dos processos de desenvolvimento linguístico.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- _____. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1983.
- ABRAMOVICH, FANNY. **Literatura Infantil Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Spicione, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail V. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996
- CADERMATORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **Literatura Infantil: estudos**. São Paulo: Lótus, 2003.
- CASTRO, Célia Romea. **Linguagem oral e escrita na Educação Infantil**. In LLEIXA, Arribas Teresa (Org.). **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. 5 ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COELHO, Nelly Novais. **Literatura infantil: Teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2002.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- VASCONCELLOS, C. S. (2003). **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito e transformação. São Paulo: Libertad.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ZILBERMANN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura Infantil – História e Histórias**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- VYGOTSKI, L, S. **O desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF ETHNIC-RACIAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



VANESSA DOS SANTOS GONÇALVES

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Presidente Prudente – UNIPRUDENTE – UNIESP (2013); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba – FAC (2015); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo – UCESP (2016); Especialista em Arte e Musicalidade pela Faculdade Conectada – FACONNET (2020); Professora na Escola Municipal Vereador Ivan Junior Lima Barboza – Educação Infantil.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância da educação étnico-racial na Educação Infantil, destacando como a incorporação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial contribui para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. A Educação Infantil é uma fase crítica no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, sendo um período em que conceitos de identidade, respeito à diversidade e convivência social começam a ser formados. Nesse contexto, a educação racial se apresenta como uma ferramenta indispensável para combater preconceitos e estereótipos, promovendo o respeito às diferentes etnias e culturas desde os primeiros anos de vida. A educação racial na Educação Infantil vai além de uma simples exigência legal; ela representa uma necessidade urgente para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Ao incorporar a valorização da diversidade e o combate ao preconceito desde os primeiros anos de vida, a escola cumpre um papel essencial na formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e preparados para viver em uma sociedade multicultural. Esse processo é crucial para o desenvolvimento de uma convivência harmoniosa entre diferentes etnias e culturas, promovendo o respeito mútuo e o reconhecimento das contribuições de todos os grupos sociais. Este trabalho conclui que a implementação de práticas pedagógicas voltadas para a educação racial na infância é fundamental para o avanço de uma educação inclusiva, que atenda às demandas da pluralidade existente na sociedade. Através dessas práticas, as crianças aprendem desde cedo a lidar com as diferenças de forma positiva, fortalecendo sua capacidade de empatia e respeito ao próximo. Entretanto, é imprescindível que todos os atores envolvidos no processo educativo – escolas, professores, famílias e a comunidade em geral – assumam uma postura ativa nessa transformação. O comprometimento coletivo é o que garantirá que a inclusão racial se concretize como uma realidade efetiva, não apenas

na educação infantil, mas em todas as etapas da formação acadêmica e social das crianças. Assim, será possível promover um futuro em que a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças sejam valores fundamentais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Racial; Aceitação; Preconceito; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the importance of ethnic-racial education in Early Childhood Education, highlighting how the incorporation of pedagogical practices that value ethnic-racial diversity contributes to the formation of a fairer and more inclusive society. Early childhood education is a critical stage in children's cognitive and emotional development, a period in which concepts of identity, respect for diversity and social coexistence begin to be formed. In this context, racial education is an indispensable tool for combating prejudices and stereotypes, promoting respect for different ethnicities and cultures from the earliest years of life. Racial education in Early Childhood Education goes beyond a simple legal requirement; it represents an urgent need to build a more inclusive and egalitarian society. By incorporating the appreciation of diversity and the fight against prejudice from the earliest years of life, schools play an essential role in shaping citizens who are more aware, respectful and prepared to live in a multicultural society. This process is crucial for developing harmonious coexistence between different ethnicities and cultures, promoting mutual respect and recognizing the contributions of all social groups. This paper concludes that the implementation of pedagogical practices aimed at racial education in childhood is fundamental to the advancement of inclusive education, which meets the demands of the plurality that exists in society. Through these practices, children learn from an early age to deal with differences in a positive way, strengthening their capacity for empathy and respect for others. However, it is essential that all those involved in the educational process - schools, teachers, families and the community in general - take an active role in this transformation. Collective commitment is what will ensure that racial inclusion becomes an effective reality, not just in early childhood education, but at all stages of children's academic and social development. In this way, it will be possible to promote a future in which equal opportunities and respect for differences are fundamental values.

Keywords: Early Childhood Education; Racial Education; Acceptance; Prejudice; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A primeira vivência formal da criança com o mundo da educação é a Educação Infantil. Esse período tem grande influência na formação das crenças, valores e atitudes do indivíduo. Na escola, ocorre o início do entendimento sobre fazer parte de um grupo social e compreensão das diferenças entre as pessoas - seja em relação ao gênero, classe social ou etnia. No Brasil - país que possui uma história marcada por colonização e desigualdades raciais -, a promoção da educação racial desde a infância se torna ainda mais importante para superar preconceitos estruturais presentes na sociedade (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012).

A Lei nº 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas em todos os níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil. Essa legislação visa promover uma educação mais inclusiva e representativa, refletindo a diversidade étnico-racial do Brasil. No entanto, a implementação efetiva dessa lei enfrenta desafios significativos. A sensibilização dos educadores sobre a importância da educação racial e a integração dessas diretrizes nos currículos escolares ainda são áreas que requerem atenção e desenvolvimento contínuo. Muitos profissionais da educação podem não ter formação adequada para abordar essas questões de maneira eficaz, e as práticas pedagógicas que valorizam a diversidade racial ainda são limitadas em muitas instituições.

Este trabalho busca evidenciar o impacto positivo que abordagens pedagógicas que valorizam a diversidade racial desde a infância podem ter. Ao integrar essas práticas no ambiente escolar, é possível formar crianças mais conscientes, empáticas e respeitadas, capazes de compreender e valorizar a riqueza cultural e a diversidade étnica desde cedo. A inclusão de conteúdos relacionados à História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, promovendo a equidade e o respeito mútuo entre todos os indivíduos.

Diante do exposto, o propósito deste artigo é discutir a importância da educação racial na Educação Infantil e suas contribuições para a formação de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

A educação étnico-racial na infância é crucial para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva, especialmente em um país como o Brasil, que possui uma rica diversidade étnica e cultural. O racismo estrutural e a marginalização histórica de grupos negros e indígenas ainda são questões relevantes que afetam o acesso e a qualidade da educação. Programar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade racial desde a infância é essencial para corrigir distorções e promover uma convivência mais respeitosa e inclusiva. Este estudo se justifica pela necessidade de aprofundar o entendimento sobre como a educação racial pode ser integrada à prática pedagógica e qual o impacto dessa integração no desenvolvimento das crianças.

CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICO DO NEGRO

Durante o século XVII, Angola, Benguela, Moçambique e Costa da Mina foram os principais fornecedores de africanos escravizados para o Brasil. Esses escravos chegaram principalmente em portos como Rio de Janeiro, Bahia, Maranhão e Pará. O tráfico de escravos negros fazia parte da dinâmica da escravidão colonial da Europa, tornando-se um setor lucrativo dentro de sua indústria comercial, o que enriqueceu ainda mais a burguesia, ao mesmo tempo em que gerava receita para o rei de Portugal. Graças às posições geográficas favoráveis, a escravidão brasileira ocupava uma posição vantajosa em relação às relações costeiras da África Ocidental, facilitando assim as linhas críticas de tráfico comercial para indivíduos contrabandeados/traficados de escravos, especialmente entre os povos bantus e sudaneses (FERNANDES, 2016).

O trabalho escravo foi integrado à economia do Brasil colonial, em especial na produção de açúcar. Os proprietários de escravos também eram donos da riqueza da colônia e contavam com o apoio estatal para proteger seus interesses. Dessa maneira, a institucionalização do sistema escravista levou à concretização brutal das formas repressivas e opressoras que impactaram desproporcionalmente a população negra, resultando numa violência inerente mais intensa que qualquer outro grupo no país. Não existia mediação alguma e a exploração dos negros era enorme, porém eles não aceitaram essa situação. Mesmo diante da intensificação de punições, a insubordinação negra se tornou um desafio constante na vida institucional escravocrata brasileira, estendendo-se ao longo do tempo como uma prática permanente em vez de esporádica (FERNANDES, 2016).

De acordo com Santos e Costa (2010), o trabalho dos escravos foi fundamental na formação da classe dominante, que adaptou seus modelos de produção econômica assim que a escravidão deixou de atender às suas necessidades. Isso assegurou que essa classe mantivesse o controle sem a necessidade de supervisão social ou político-administrativa. A ascensão do novo governo republicano no Brasil ilustra bem essa dinâmica, e não é surpreendente que a campanha pela abolição tenha sido associada a ideais republicanos. Embora a abolição tenha sido oficialmente proclamada em 13 de maio de 1888, a ideologia por trás da escravidão não trouxe uma verdadeira libertação. Em vez disso, alterou a forma como os trabalhadores negros eram explorados.

Os negros não foram somente expectadores passivos dessa revolução social espontânea. Mas dela foram banidos, de imediato e ao longo de mais de três décadas, postos à margem da condição de agentes do processo de redefinição do trabalho livre como categoria histórica (FERNANDES, 2016, p. 32).

Após a abolição da escravidão, os negros recém-libertos se encontraram em uma situação de extrema vulnerabilidade, frequentemente relegados aos trabalhos mais penosos e mal remunerados, que de fato os condenavam a uma nova forma de escravidão. Embora a abolição tenha terminado com o status jurídico de propriedade dos escravos, ela não trouxe melhorias significativas para sua condição social e econômica. (FERNANDES, 2016).

Sem acesso à educação formal ou a profissões regulamentadas, a emancipação jurídica não alterou substancialmente a posição subalterna da maioria dos ex-escravizados. A simples liberdade legal não foi suficiente para garantir a inclusão plena desses indivíduos na sociedade, nem para promover sua cidadania efetiva ou facilitar sua ascensão social. Assim, enquanto a escravidão foi abolida oficialmente, as barreiras estruturais e sociais que impediam a verdadeira igualdade e a melhoria das condições de vida dos negros permaneceram inalteradas (FERNANDES, 2016).

A exclusão dos negros marcou a sociedade brasileira desde o seu descobrimento até os dias atuais, onde é possível registrar essa relação do colonialismo e a construção de conceitos eurocentristas. Conceitos esses que, de acordo com Borges (2002 *apud* SILVA *et al.*, 2008, p. 03), “partiam das realizações técnicas e culturais dos europeus, bem como dos seus valores e costumes, tendo como ideologia a supremacia racial, geográfica, cultural e europeia”.

Em meados do século XX, durante o processo de abertura política e redemocratização da sociedade, assistimos uma nova forma de atuação dos negros brasileiros. Estes passaram a atuar ativamente por meio dos novos movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário trazendo outro conjunto de problematização e novas formas de atuação e reivindicação políticas, o Movimento Negro, que tem por objetivo não deixar esmorecer e resgatar a cultura afro-brasileira, rebatendo a rígida desigualdade e a segregação racial que ainda atinge o povo negro (BRITO, 2011).

O Brasil é um dos países com a maior população negra fora da África. Os negros trazidos para o país não apenas foram submetidos à escravidão, mas também passaram por um processo de aculturação forçada. Forçados a abandonar suas línguas, religiões e costumes originários, eles foram obrigados a adotar práticas europeias, o que resultou em uma profunda perda de suas identidades culturais (HERNÁNDEZ, 2008).

A partir do século XX, as discussões sobre diversidade sociocultural e questões étnico-raciais ganharam força, impulsionadas por movimentos sociais, em especial pelo Movimento Negro. Esses debates culminaram na aprovação da Lei nº 10.639 em janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Esta legislação marcou um ponto de inflexão significativo, promovendo uma revalorização das práticas educacionais. A Lei nº 10.639/03 incentivou a ressignificação do currículo escolar, destacando a importância da população negra e reconhecendo suas contribuições essenciais para a formação da identidade nacional brasileira.

Com o intuito de executar da Lei nº 10.639/03, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovada no Conselho nacional de Educação em 10 de março de 2004, que apontam a intervenção do Estado na política educacional, na prática pedagógica, no currículo escolar e no processo de formação de professores. Deste modo, “percebemos que a Lei nº 10.639/03 busca trazer para o nosso cotidiano escolar novos aspectos com referência aos estudos sobre a cultura negra como parte constituinte e formadora da nação brasileira” (MONTEIRO *et al.*, 2010, p. 40).

De acordo com Santos e Costa (2010), a responsabilidade de promover o orgulho da população negra por sua origem é uma tarefa que recai sobre todos os educadores, independentemente de seu pertencimento étnico-racial. Além disso, os educadores têm o papel de despertar nos brancos uma consciência sobre a importância da história e da cultura negra.

A concepção de escola que fundamenta este estudo é entendida como um construto sociocultural, que se revela através das práticas diárias e das dinâmicas vivenciadas no ambiente escolar. Para que a educação efetivamente reflita e respeite a heterogeneidade das experiências sociais, é essencial que a escola reconheça e valorize as diversas realidades que seus alunos trazem.

Nesse contexto, é relevante considerar o que Dayrell (2008) nos apresenta sobre a função da escola na mediação das questões socioculturais e étnico-raciais. O autor enfatiza que a escola deve atuar como um espaço de reflexão crítica e valorização da diversidade, promovendo a inclusão e a

igualdade por meio de práticas pedagógicas que respeitem e integrem as diferenças culturais e sociais.

Nesta perspectiva, pretende-se analisar a escola a partir do seu fazer cotidiano, na contínua relação de negociações e conflitos, no qual alunos-professores, e outros segmentos interagem em diversificados processos sociais que se constituem em atitudes, normas, estratégias individuais e coletivas de pensar e atuar sobre a realidade concreta que se insere. Outra referência pode ser encontrada nas análises de Pierre Bourdieu (*apud* COELHO, 2006, p. 112), que nos faz refletir sobre:

A perspectiva que a escola contribui para a reprodução das estruturas sociais, e, portanto, as diferenças sociais estariam vivas no universo escolar. Neste sentido, a ação pedagógica acontece impregnada de dominação, seja pela inculcação de conteúdos que marginalizam as histórias dos grupos sociais, seja através de estímulos negativos em relação a sua cultura, traduzidos como “indisciplina”, “preguiça”, “pouco nível cognitivo”, contribuindo dessa forma decisivamente para a produção do fracasso escolar.

Para que a educação possa efetivamente enfrentar e transformar as relações opressoras presentes no cotidiano escolar, é fundamental que os mecanismos que perpetuam essas dinâmicas sejam identificados e desmontados. No contexto da escola, onde alunos e professores frequentemente interagem, é essencial revelar e desmobilizar essas relações opressoras para construir um ambiente educacional que verdadeiramente atenda às necessidades e aspirações dos grupos minoritários da sociedade.

Abordar essas questões requer uma compreensão do contexto escolar que vá além dos determinismos sociais e históricos. É crucial examinar o significado e as implicações do conceito de identidade, como apontado por Cuche (2002, p.183):

A identidade existe sempre em relação à outra. Ou seja, identidade e alteridades são ligadas, e estão ligadas em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação. A identidade está ligada à socialização do indivíduo no interior do seu grupo social, embora não se deixe de destacar a interiorização de modelos culturais que lhes são impostos desde o nascimento, até o ponto de se identificar com o grupo social e cultural, no caso do sujeito negro essa situação acontece de uma forma em que as diferenças são vistas pelo aspecto negativo, sendo que os referenciais de diferença veiculados na escola foram construídos a partir da ótica eurocêntrica.

Cuche (2002) destaca que a identidade não deve ser vista como um atributo fixo, mas como um processo dinâmico e multifacetado que é continuamente negociado e reconstruído. Reconhecer e integrar essas complexidades no ambiente escolar permite a construção de uma escola mais inclusiva e representativa, que promove a equidade e respeita a diversidade cultural e social dos alunos. Desta forma, como um dos aspectos fundamentais para a construção da subjetividade, da visão de mundo, da representação de si, de qualquer ser humano, a abordagem sobre a identidade deverá perpassar este estudo, no sentido de compreender que a complexidade de conflitos provenientes da referência de identidade construída pelos sujeitos, quer no âmbito das relações sociais, ou no processo cultural, é um dos fatores decisivos para a autoestima elevada, a autoafirmação do sujeito, por agregar diferentes sistemas de significação e, conseqüentemente, diferentes sistemas de valor.

Segundo Cuche (2002, p. 184), “as culturas nascem de relações sociais que são sempre relações desiguais, portanto existe de fato uma hierarquia entre as culturas”. Sendo assim, cada coletividade, no interior de situações específicas, constrói, reconstrói e valida o conjunto de saberes e significados construídos socialmente e historicamente sendo reconhecida a partir de valores de diferenciação, e, portanto, como são elaboradas no bojo da sociedade de classes, são construídas em posições desiguais. Isso nos remete ao entendimento que a valorização de determinadas culturas em detrimento de outras, depende imediatamente da potência social relativa dos grupos que as sustentam.

Conforme ressaltado por Coelho (2006), as representações acerca dos negros, contribuíram em grande medida para a internalização de um processo de desvalorização de sua própria cultura, seus referenciais identitários, pois foram constituídas em imagens pautadas na ótica de cultura do dominador, estigmatizando e subalternizando os modos de agir e entender o mundo dos negros.

Diante do exposto no decorrer deste capítulo, verifica-se que, o preconceito racial no Brasil tem raízes profundas e históricas, manifestando-se de maneira sistemática ao longo dos séculos. Mesmo após a abolição da escravatura em 1888, os negros, que teoricamente passaram a ser reconhecidos como cidadãos brasileiros com direitos iguais aos dos brancos, continuaram a enfrentar exclusão e discriminação. Esse reconhecimento legal de cidadania, no entanto, foi superficial, pois, na prática, os negros permaneciam marginalizados socialmente e economicamente.

Uma das formas mais evidentes dessa exclusão foi a negação do acesso à educação formal. Embora fossem oficialmente cidadãos, os negros enfrentaram barreiras para ingressar em escolas, que eram majoritariamente voltadas para a população branca. A educação, que é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento e a ascensão social, foi deliberadamente negada à população negra, perpetuando um ciclo de pobreza e desigualdade. Sem acesso à instrução, era muito difícil para os negros competirem igualmente com a elite branca (CRUZ, 2005).

De acordo com Cruz (2005), além da exclusão educacional, os direitos políticos também foram negados aos negros. Mesmo sendo formalmente reconhecidos como cidadãos, eles não tinham o direito de eleger representantes ou de se candidatar a cargos políticos. Esse fato reforçava ainda mais a segregação social e a desigualdade de poder, deixando os negros sem voz nas esferas de decisão e manutenção de políticas que continuavam a beneficiar apenas a população branca.

Essas negações evidenciam como o preconceito e o racismo não foram simplesmente superados pela lei, mas se mantiveram firmemente arraigados nas estruturas sociais e institucionais. A cidadania plena, com todos os direitos garantidos, foi uma promessa não cumprida para a população negra no Brasil por muito tempo, e as consequências dessa desigualdade histórica ainda são visíveis nos dias de hoje, especialmente nas áreas de educação, política e representatividade social.

Não se pode falar sobre relações étnico-raciais sem antes buscar uma conceituação dos termos raça e etnia. O conceito de raça é bem complexo. “Raça é um termo de múltiplos conteúdos que vão, em contínuo, da ciência à ideologia, sempre que está em jogo a diversidade da espécie *homo sapiens*” (JESUS; DALLABRIDA, 2011, p. 07). As autoras ainda mencionam que as noções de raça, etnia e nação têm sido usadas de maneira diversas para classificar, ordenar hierarquicamente, indivíduos e grupos socialmente desqualificados.

“Como no dia-a-dia da sociedade ainda se fala em raças, a palavra tem valor social ainda que não tenha nenhum valor científico” (JESUS; DALLABRIDA, 2011, p. 14). Para substituir o termo raça alguns estudiosos da temática optam pelo termo etnia, uma vez que o termo raça perdeu sua cientificidade biológica.

“Etnia é um conjunto de indivíduos que histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, têm uma língua comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (MUNANGA, 2000, p. 28-29 *apud* JESUS; DALLABRIDA, 2011, p.07).

O entendimento sobre o processo histórico de luta da população negra e a própria existência da Lei nº 10.639/03 se localizam no contexto das relações étnico-raciais. Que tendo como foco a Lei nº 10.639/03 é entendida como o estudo da sociedade a partir das distinções de sua população através das suas características raciais, no que se refere aos comportamentos sociais, também tem suas regras, seu estilo, suas normas ou formas no trato entre as pessoas (TEIXEIRA, 2011, p. 05).

Na verdade, são relações imersas na alteridade, entendida aqui como “a interação e interdependência entre indivíduos é construída a partir de múltiplas perspectivas, quer em grupos sociais mais homogêneos quer em grupos mais distintos” (TODOROV, 1993 *apud* SECCHI; GONÇALVES, 2011, p. 06).

As relações étnico-raciais no Brasil são historicamente moldadas pelos contextos de poder e hierarquias raciais, onde a raça atua como uma forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Essas relações são construídas ao longo dos processos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais de nossa sociedade (GOMES, 2011).

Quando se utiliza a expressão "relações étnico-raciais" para compreender a interação entre negros e brancos no Brasil, o foco está no conceito de etnia. Aqueles que preferem esse termo frequentemente o fazem para evitar o determinismo biológico associado ao conceito de raça, o qual foi superado pela biologia e genética modernas. Entretanto, observamos que a forma como o conceito de raça é entendido na nossa sociedade permite que militantes do Movimento Negro e certos intelectuais não abandonem completamente o termo "raça". Eles o utilizam de forma ressignificada para descrever a realidade dos negros brasileiros, atribuindo-lhe um significado baseado na análise do tipo de racismo presente no contexto brasileiro, suas formas de superação, e as dimensões histórica e cultural relacionadas a esse processo complexo. Portanto, embora o sentido biológico de raça seja rejeitado — já que a ciência contemporânea concorda que não existem raças humanas —,

o conceito de raça continua a ser adotado em uma perspectiva que considera a complexidade das relações e desigualdades raciais no Brasil (GOMES, 2011).

“Raça é um termo, inicialmente, utilizado pelas ciências naturais (zoologia e botânica), cuja finalidade é de classificar as espécies animais e vegetais” (JESUS; DALLABRIDA, 2011, p. 09). Exclusivamente “em tempo posterior é que essas ideias foram utilizadas para a classificação de seres humanos numa tentativa de justificar as relações de poder entre os povos” (MUNANGA, 2000 *apud* JESUS; DALLABRIDA, 2011, p. 09).

Não se pode ignorar a influência que a raça exerce na forma como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil. Se a raça não tivesse esse impacto significativo, as características físicas não seriam utilizadas para classificar e identificar indivíduos como negros ou brancos. Além disso, não seriam empregadas para discriminar ou negar direitos e oportunidades aos negros no país.

É crucial reconhecer que as raças são construções sociais, políticas e culturais formadas dentro das relações de poder ao longo da história, e não são dados naturais. A classificação racial, assim como outras formas de categorização, é herdada da cultura e não da natureza. A sociedade cria e recria essas classificações com base em seus próprios valores e interesses. Como afirma Müller (2006, p.43), "é à nossa maneira de olhar para as coisas e os seres que cria as classificações, e isso é aprendido, não nasce conosco".

Na cultura e na vida social, aprendemos a reconhecer e categorizar as raças. Esse aprendizado nos faz ver as pessoas como negras e brancas, e a perceber e classificar suas diferenças no contato social e na educação. Essas percepções se tornam internalizadas, moldando nossa visão do outro e influenciando nossa subjetividade e relações sociais mais amplas. No entanto, esse processo de aprendizado cultural também inclui a hierarquização das classificações sociais, raciais e de gênero. Isso significa que, além de reconhecer as diferenças, também aprendemos a tratá-las de maneira desigual. Historicamente, o conceito de raça foi usado na ciência, na biologia, nos meios acadêmicos, e na sociedade para justificar a dominação de um povo sobre outro, e até mesmo para perpetrar tragédias, como o nazismo (JESUS; DALLABRIDA, 2011).

O povo ariano, da Alemanha nazista, utilizou-se da ideia de raças humanas, ou seja, de uma raça superior a outro, para reforçar a sua tentativa de dominação política e cultural, discriminando diversos grupos sociais e étnicos que residiam na Alemanha ou em países apoiadores do regime ditatorial liderada por Hitler (JESUS; DALLABRIDA, 2011).

Nesse momento, o uso do conceito de etnia difundiu-se para se referir aos ditos povos diferentes como judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não são marcados por características biológicas, mas, sim, por processos históricos e culturais diferenciados. Valendo-se de Munanga (2000, p. 28-29 *apud* JESUS; DALLABRIDA, 2011, p.15) verifica-se que,

Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas. A etnia refere-se a um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios.

O termo é utilizado por alguns teóricos na tentativa de compreender as relações propostas pelos negros na sociedade brasileira, incluindo a forma como se veem e são percebidos pelo outro, a construção e lógica das classificações raciais e as experiências em comum vivenciadas. No entanto,

O conceito de raça continua sendo o mais empregado pela maioria dos pesquisadores brasileiros atuantes na área das relações étnico-raciais. [...] Na segunda metade do século XX, a ideia de raça foi pouco a pouco abandonada [...] e em meados dos anos 1950, a UNESCO recomendou que o conceito de raça humana, não-científico e que levava à confusão fosse substituído por grupos étnicos, o qual insiste fortemente nas dimensões culturais dentro da população humana (língua, religião, costumes, hábitos, etc. (JESUS; DALLABRIDA, 2011, p. 16)).

No complexo contexto teórico e político atual, a expressão "étnico-racial" tem sido adotada para abordar questões relacionadas à população negra brasileira, especialmente no âmbito da educação. Mais do que uma simples combinação de termos, essa formulação busca superar a dicotomia entre os conceitos de raça e etnia, oferecendo uma abordagem mais integrada e abrangente.

É importante destacar que a forma como a sociedade classifica racialmente uma pessoa nem sempre corresponde à maneira como ela mesma se vê. Para entender as relações étnico-raciais de forma aprofundada, é necessário considerar os processos identitários vividos pelos indivíduos. Esses processos influenciam como as pessoas se percebem, se identificam e falam sobre seu próprio pertencimento étnico-racial (OLIVEIRA, 2012).

As diferenças, portanto, devem ser compreendidas não apenas como características naturais, mas como construções sociais, culturais, políticas e identitárias. Desde a infância, aprendemos a observar, identificar e reconhecer a diversidade cultural e humana. No entanto, estamos imersos em relações de poder e dominação política e cultural, e muitas vezes não percebemos que a classificação não serve apenas para organizar a vida social, mas também para hierarquizar as diferenças e semelhanças de forma dicotômica — como perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferiores e superiores. Esse olhar e racionalidade hierárquica precisam ser superados para promover uma compreensão mais justa e equitativa das identidades étnico-raciais.

QUESTÕES ÉTNICOS-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCANDO PARA O FUTURO

O início da vida escolar, especialmente durante a Educação Infantil, representa um marco fundamental na formação social das crianças. É nesse período que elas começam a experimentar de forma mais ampla a convivência em sociedade, além do ambiente familiar, e a desenvolver uma compreensão mais clara de si mesmas e dos outros. A escola torna-se, então, um espaço onde as primeiras noções de convivência, respeito e cidadania começam a ser moldadas (LOPES, 2018).

Nessa fase, as crianças começam a perceber as diferenças e semelhanças entre si e seus colegas, não apenas em termos físicos, mas também em relação aos comportamentos, gostos e personalidades. Essas percepções são cruciais para a formação da identidade, pois é a partir delas que as crianças passam a formar suas opiniões e preferências de maneira mais consciente. Escolher

com quem brincar, quais brinquedos preferem ou quais atividades mais lhes agradam são sinais do desenvolvimento de sua autonomia e capacidade de tomada de decisões (LOPES, 2018).

Ao mesmo tempo, a escola infantil também é um ambiente onde as regras de convivência começam a ser aplicadas de forma mais estruturada. As crianças são apresentadas a limites que visam promover o respeito mútuo, a empatia e a cooperação. Aprendem que, para viver em sociedade, é necessário respeitar o próximo, entender o valor das regras e como suas ações podem impactar os outros ao seu redor (PAULA, 2009). Portanto, essa etapa inicial da escolarização é de extrema importância para o desenvolvimento emocional e social das crianças. É o momento em que elas começam a internalizar valores fundamentais, como o respeito, a empatia e a tolerância, que serão a base para suas interações futuras na vida adulta. Por isso, é essencial que o ambiente escolar seja acolhedor, inclusivo e que promova o desenvolvimento saudável dessas habilidades sociais.

É na escola que criança tem o primeiro contato com um grupo tão heterogêneo, com cultura e classes sociais diversas. Disso decorre a possibilidade de compartilhar conhecimentos e de ampliar o seu universo. “Na escola, o movimento das crianças, as interações entre os alunos, dentro e fora da sala de aula são permeadas por diferentes situações” (MONTEIRO *et al.*, 2010, p.17). Diante desse cenário, é plenamente justo inserir a Educação Étnico-Racial na Educação Infantil, visto que essa fase representa o início da vida escolar e do convívio social das crianças. É nesse momento que se torna essencial promover a igualdade racial, garantindo a inclusão e contribuindo para a formação de indivíduos que valorizem e pratiquem a equidade de direitos e deveres (GOMES, 2003).

A questão racial tem raízes no período colonial, quando negros e índios foram escravizados e explorados, sendo tratados como pertencentes a uma "raça inferior" com base em visões discriminatórias. Esse preconceito estabeleceu a ideia de que esses indivíduos deveriam permanecer na camada mais baixa da sociedade, com acesso limitado ou nenhum direito a saúde, renda e educação (FERNANDES, 2016).

Embora o conceito de raça utilizado pela sociedade não tenha base biológica — pois, cientificamente, existe apenas uma raça humana —, a Educação Infantil deve ser concebida de maneira mais ampla. Ela deve buscar não apenas a excelência no ensino de habilidades básicas como leitura e escrita, mas também o compromisso com a formação de crianças que se tornem cidadãos conscientes, plenos e reflexivos (CARREIRA 2013).

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecem a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira em todos os níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil (BENTO, 2012).

A negação do preconceito e do racismo pode ter impactos profundos na forma como as crianças são educadas e, conseqüentemente, na forma como elas percebem e interagem com a diversidade. Quando adultos não reconhecem essas questões, é provável que transmitam essas crenças e atitudes para seus filhos, perpetuando um ciclo de ignorância e discriminação (ASSIS, 2011).

As crianças, sendo naturalmente receptivas e em desenvolvimento constante, absorvem as informações e valores que lhes são apresentados. Sem uma orientação adequada, elas podem internalizar e reproduzir preconceitos, muitas vezes sem perceber. É por isso que a educação desempenha um papel fundamental em moldar a maneira como as crianças percebem a diversidade e a igualdade (BENTO, 2012).

Tanto educadores como alunos experimentam as mesmas situações na escola que vivenciam fora dela. Isso deve ao fato de a escola ser uma reprodução da sociedade em sua forma micro, caracterizada por relações sociais conciliatórias e conflituosas entre os indivíduos presentes no ambiente escolar.

Considera-se que a escola é um espaço de relações sociais em contínua construção, ora marcadas por conflitos, ora por negociações entre alunos e professores, definidos por diferenças de gênero, raça, classe social e, sobretudo, por experiências de vidas singulares. Dar visibilidade ao que pensam os professores sobre a diferença baseada na raça significa revelar como cada professor age, sente, percebe, compreende e significa a realidade racial que vivencia no interior da escola; significa, também, dar visibilidade às dificuldades e aos conflitos gerados em torno dessa temática (MÜLLER *et al.*, 2009, p. 67).

Ressalta-se que a escola tem um papel importante a cumprir, pois é nesse contexto que ocorre a alteração da Lei de Diretrizes e Bases, conforme consta na Lei nº 10.639/2003. Uma forma de intervenção pedagógica para construir a educação para a diversidade e garantir o acesso à educação é através do aprofundamento da cultura e da história africana e afro-brasileira.

Todas as pessoas que atuam como educadores sabem que a educação é crucial para combater as desigualdades presentes na sociedade brasileira, e compreendem o papel essencial da escola nesse contexto. Nos últimos anos, tem sorte um esforço contínuo para direcionar essa prática rumo à política libertadora e democrática. Vemos diversas transformações ocorrendo dentro do sistema de ensino, tais como substituir o modelo seriado pelo ciclo de formação humana. Todavia, grande parte da discussão sobre a educação gira em torno da desigualdade social, da diferença de classes e da luta contra a opressão social e pela liberdade e libertação do aluno no sentido literal do termo (SANTIAGO, 2015).

Não é necessário consultar vários autores que tratam desse assunto para compreendermos claramente, através do nosso processo histórico, que a escola pública foi concebida e estruturada exclusivamente para atender os homens brancos de posse jovem e heterossexuais. Segundo Müller *et al.* (2009, p. 27) “até os meados do século XX, a preocupação predominante era com a educação do cidadão branco”.

É fato que ao se priorizar determinado grupo e não tratar a questão da diversidade cultural entre os atores que compõem a comunidade escolar, a escola termina por desenvolver práticas curriculares que atuam na manutenção do racismo e da discriminação racial no cotidiano escolar.

A implementação de atividades voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira na Educação Infantil é uma estratégia eficaz para combater preconceitos e promover a aceitação da diversidade. Ao ensinar sobre a herança africana e a importância da igualdade, essas atividades

ajudam as crianças a entender e respeitar as diferenças raciais, criando um ambiente mais inclusivo e justo. Portanto, a inserção da educação étnico-racial desde os anos iniciais é vital. Ela não apenas enriquece o conhecimento das crianças sobre a diversidade cultural, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa, onde a aceitação e o respeito pelas diferenças sejam a norma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na Educação Infantil que se encontram as bases para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois é nesta fase que as crianças formam suas primeiras percepções sobre si mesmas e o outro. A presença da diversidade racial no Brasil, com uma expressiva população negra e indígena, exige que o sistema educacional se volte para a valorização dessas culturas, que historicamente foram marginalizadas. Incluir a temática racial na educação infantil é, portanto, um passo necessário para o reconhecimento das contribuições de diferentes grupos étnicos e para o combate ao racismo desde cedo.

Dentro desse contexto, a inclusão da educação racial na Educação Infantil é uma tarefa desafiadora, mas essencial para a construção de uma sociedade mais justa. O preconceito racial, muitas vezes, começa a ser internalizado na infância, e é nesse período que a educação pode atuar de forma preventiva. As crianças, ao serem expostas a uma diversidade de culturas e histórias, aprendem a valorizar o outro e a reconhecer a importância do respeito à diferença.

A formação dos professores é um ponto crucial para o sucesso da educação racial. É necessário que os docentes estejam preparados e sensibilizados para trabalhar com a diversidade racial, utilizando materiais didáticos que representem de forma positiva as diferentes etnias, especialmente a população negra e indígena, que foram historicamente marginalizadas. O uso de histórias, músicas, brincadeiras e outros recursos que reflitam essa diversidade pode ser uma forma eficaz de ensinar as crianças a valorizarem as culturas afro-brasileira e indígena.

A educação racial na Educação Infantil não é apenas uma exigência legal, mas uma necessidade urgente para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Ao promover a valorização da diversidade e o combate ao preconceito desde os primeiros anos de vida, a escola desempenha um papel crucial na formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e preparados para viver em uma sociedade multicultural.

Este trabalho conclui que a implementação de práticas pedagógicas voltadas para a educação racial na infância contribui significativamente para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, e que a formação contínua dos educadores é fundamental para o sucesso dessa missão. É necessário que todos os atores envolvidos no processo educativo – escola, professores, família e comunidade – se comprometam com essa transformação, para que a inclusão racial seja uma realidade efetiva em todas as etapas da educação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 47-64.
- ASSIS, Marta Diniz Paulo de. **Raça, currículo e práxis pedagógicos**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 98-117.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRITO, Luciana da Cruz. **Tópicos sobre a história do negro na sociedade brasileira**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.
- CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação**: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora UNAMA, 2006.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história a educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-33.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2.ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p. 75-85, maio/jun./jul./ago. 2003.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**, 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: Desafios, Políticas e Práticas. **RBPAE**, v.27, nº.1, p.109-121, jan./abr. 2011.

HERNÁNDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. Edição revista. São Paulo: Selo Negro, 2008.

JESUS, Lori Hack de; DALLABRIDA, Edmara da Costa Castro. **Construção social sobre a ideia de raça**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MONTEIRO, Edemar *et al.* **Estratégias de combate ao racismo**. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2010.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (Org.). **O negro na história**. Vol. 2. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues *et al.* **Educação e diferenças: os desafios da Lei 10639/03**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 29-54, jul./out. 2013.

OLIVEIRA, Leila. **A interdisciplinaridade e a transversalidade na abordagem da educação para as relações étnico-raciais**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2013/03/Leila-Oliveira.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

PAULA, Benjamin Xavier de. O Ensino de História e cultura da África e Afro-brasileira: da experiência a reflexão. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, p. 129-153, 2015.

SANTOS, Anderson Oramísio; COSTA, Olga Helena. **Relações étnico - raciais na Educação Infantil: implementação da Lei nº 10.639/2003**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/RELA%C3%87%C3%95ES-%C3%89TNICO-RACIAIS-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

SECCHI, Darci; GONÇALVES, Vanda. **Tópicos especiais sobre a diferença**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SILVA, Kilma Maria Buonafina *et al.* **Educação das relações étnico-raciais: os desafios para a implementação da Lei nº 10. 639/03 da Rede Municipal do Recife**. Disponível em: http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.1/educacao%20das%20relaes%20tnico-raciais%20os%20desafios%20para%20a%20implementao%20da%20lei%2010.pdf. Acesso em: 02 set. 2024.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Relações raciais na sociedade brasileira**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

VALENTIM, Rute Martins; BACKES José Licínio. A Lei 10.639/03 e a Educação Étnico-Cultural/Racial: reflexões sobre novos sentidos na Escola. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTRURAIAS FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO. Campo Grande, MS, 2008. **Anais...** Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA



SOME REFLECTIONS ON THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER

WILSON MONTEIRO

Licenciatura em Letras pela Universidade Santo Amaro – Unisa (2021); Mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2012); Formação pedagógica em Educação Matemática pela Universidade Bandeirantes de São Paulo (2007); Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática – na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho tem a proposta de apresentar algumas reflexões sobre a complexidade do ensino da Língua Portuguesa, destacando a importância de uma abordagem pedagógica que considere tanto a gramática normativa quanto a diversidade linguística presente no Brasil. Utilizando a canção "Cuitelinho", como exemplo, buscamos apontar possíveis caminhos que o professor pode percorrer para trabalhar com as variantes linguísticas e expressões regionais em sala de aula, seja pela valorização da norma padrão ou pelo reconhecimento da diversidade linguística, procurando responder as seguintes questões: (i) caso um professor escolha a gramática normativa para direcionar o desenvolvimento das atividades propostas, como é possível utilizar a letra da canção "Cuitelinho" dos compositores Paulo Vanzolini e Antônio Carlos Xandó no processo de ensino e aprendizagem da língua materna? (ii) Por outro lado, caso um docente de português opte pela gramática descritiva a fim de nortear suas ações pedagógicas, como pode ser trabalhada esta mesma letra de maneira a promover uma compreensão mais ampla e inclusiva da língua? Ao refletir sobre tais questionamentos, sugerimos que no ensino da Língua Portuguesa seja utilizada de maneira equilibrada os conhecimentos das regras gramaticais e a compreensão das variantes linguísticas, reconhecendo a riqueza cultural do Brasil e o papel de cada variante nas expressões dessa diversidade.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino da Língua Portuguesa; Gramática Normativa; Gramática Descritiva.

ABSTRACT

This paper aims to present some reflections on the complexity of Portuguese language teaching, highlighting the importance of a pedagogical approach that considers both normative grammar and the linguistic diversity present in Brazil. Using the song “Cuitelinho” as an example, we aim to point out possible ways for teachers to work with linguistic variants and regional expressions in the classroom, either by valuing the standard norm or by recognizing linguistic diversity, trying to answer the following questions: (i) if a teacher chooses normative grammar to guide the development of the proposed activities, how is it possible to use the lyrics of the song “Cuitelinho” by composers Paulo Vanzolini and Antônio Carlos Xandó in the process of teaching and learning the mother tongue? (ii) On the other hand, if a Portuguese teacher opts for descriptive grammar to guide their pedagogical actions, how can these lyrics be used to promote a broader and more inclusive understanding of language? (ii) On the other hand, if a Portuguese teacher opts for descriptive grammar to guide their teaching, how can this same letter be used to promote a broader and more inclusive understanding of language? Reflecting on these questions, we suggest that Portuguese language teaching should use a balance between knowledge of grammatical rules and an understanding of linguistic variants, recognizing the cultural richness of Brazil and the role of each variant in expressing this diversity.

Keywords: Teacher training; Portuguese language teaching; Normative grammar; Descriptive grammar.

INTRODUÇÃO

Vale ressaltar que no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna é importante que o docente tenha conhecimento das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas das quais pode lançar mão para estruturar sua prática pedagógica, além de possuir uma compreensão ampla e sensível das múltiplas facetas da Língua Portuguesa. Isto se justifica a partir do momento em que o cenário brasileiro é marcado por uma diversidade linguística e cultural extensa, refletindo a própria realidade social do país. Portanto, recomendamos que as abordagens pedagógicas devam ir além do ensino puramente normativo, abrangendo as variáveis sociolinguísticas e a pluralidade de gêneros textuais que compõem o universo linguístico dos estudantes.

O ensino centrado na gramática normativa, tradicionalmente valorizado por sua capacidade de padronizar a língua e estabelecer uma base comum de comunicação, tem seu mérito. Contudo, essa

abordagem enfrenta limitações quando aplicada de forma rígida e quando não leva em consideração as variantes linguísticas e os contextos socioculturais em que a língua se manifesta. A gramática normativa, embora essencial para a formação linguística formal, pode não ser suficiente para abranger a riqueza expressiva de textos que, embora populares e culturalmente significativos, fogem das normas estabelecidas.

Por outro lado, a adoção de uma abordagem que valorize as variantes linguísticas pode oferecer uma alternativa inclusiva e contextualizada. Essa perspectiva permite que o professor reconheça e utilize a diversidade da língua como um recurso pedagógico, aproximando o ensino da realidade dos estudantes e promovendo um aprendizado mais significativo. O desafio, no entanto, reside em equilibrar esta valorização com a necessidade de ensinar a norma padrão, de modo que os educandos possam transitar com competência entre diferentes registros linguísticos.

Diante destes apontamentos, podemos destacar a importância do professor refletir sobre as potencialidades e limitações de cada uma das concepções pedagógicas disponíveis. É crucial que o docente de Língua Portuguesa se engaje em uma reflexão contínua sobre suas práticas, analisando criticamente as abordagens que adota em sala de aula. Essa reflexão deve considerar não apenas os objetivos educacionais estabelecidos, mas também as demandas específicas dos estudantes e as condições de ensino. Somente através dessa análise cuidadosa é possível selecionar e adequar as metodologias que melhor atendem às necessidades de aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido, textos como a canção "Cuitelinho", dos compositores Paulo Vanzolini e Antônio Carlos Xandó, apresentam um interessante desafio pedagógico. A letra da canção, rica em expressividade e carregada de elementos culturais, foge em muitos aspectos à norma padrão da Língua Portuguesa. Isso levanta questões importantes sobre como esse texto pode ser trabalhado em sala de aula, especialmente em relação à gramática normativa.

A partir destas reflexões, lançamos os seguintes questionamentos: (i) caso um professor de português escolha a gramática normativa para direcionar o desenvolvimento das atividades propostas, como é possível utilizar a letra da canção "Cuitelinho" dos compositores Paulo Vanzolini e Antônio Carlos Xandó no processo de ensino e aprendizagem da língua materna? (ii) Por outro lado, caso um docente opte pela gramática descritiva a fim de nortear suas ações pedagógicas, como poderia essa mesma letra ser trabalhada de maneira a promover uma compreensão mais ampla e inclusiva da língua? Refletir sobre tais questões são cruciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que não apenas respeitem a norma padrão, mas, também, que reconheçam e valorizem a riqueza da diversidade linguística presente no cotidiano dos educandos.

TRABALHANDO COM A CANÇÃO “CUITELINHO” NORTEADA PELA GRAMÁTICA NORMATIVA

A canção "Cuitelinho", interpretada por diversos artistas consagrados como Milton Nascimento, Nara Leão, Pena Branca e Xavantinho, Sérgio Reis, Renato Teixeira, Inezita Barroso e Théo de

Barros, entre outros, é um exemplo marcante de como a Língua Portuguesa, em sua riqueza e diversidade, se manifesta nas diferentes variantes linguísticas encontradas nas tradições orais do Brasil. A letra dessa canção, impregnada de expressões regionais e formas coloquiais, reflete uma realidade linguística que se distancia das normas prescritas pela gramática padrão. Esta característica torna a canção não apenas um objeto cultural de grande valor, mas também um recurso pedagógico capaz de suscitar reflexões profundas sobre o uso da língua e as diferentes formas de expressão.

Apresentamos, a seguir, a letra da canção "Cuitelinho".

Cheguei na beira do porto
Onde a onda se espaia
As garça dá meia volta
E senta na beira da praia
E o cuitelinho não gosta
Que o botão de rosa caia, ia, ia

Aí, quando eu vim de minha terra
Despedi da parentaia
Eu entrei no Mato Grosso
Dei em terras paraguaia
Lá tinha revolução
Enfrentei fortes bataia, ia, ia

A tua saudade corta
Como aço de navaia
O coração fica aflito
Bate uma, a outra faia
Os zóio se enche d'água
Que até a vista se atrapaia, ia, ia

A tua saudade corta
Como aço de navaia
O coração fica afrito
Bate uma, a outra faia
Os zóio se enche d'água
Que até a vista se atrapaia, ia, ia

(VANZOLINI; XANDÓ, 1998)

Ao analisar a letra da canção "Cuitelinho", observamos que diversas palavras e construções frasais não seguem as regras da norma padrão da Língua Portuguesa. Esses desvios refletem variantes linguísticas que são comuns em certas regiões e grupos sociais do Brasil, especialmente em contextos rurais. As palavras "parentaia", "bataia", "navaia", "faia", "zóio" e "atrapaia" são exemplos de expressões que, na gramática normativa, seriam substituídas por "parente", "batalha", "navalha", "falha", "olhos" e "atrapalha", respectivamente.

Além das variações lexicais, a letra da canção também apresenta construções gramaticais que não estão de acordo com as regras da norma padrão da Língua Portuguesa. Por exemplo:

(i) "Cheguei na beira do porto": segundo a norma padrão, o verbo "chegar" quando seguido de um adjunto adverbial de lugar deve ser regido pela preposição "a". Portanto, a construção adequada seria "Cheguei à beira do porto".

(ii) "As garça dá meia-volta": neste caso, o artigo definido "as" tem que concordar com o substantivo "garça" e o verbo "dar" deve estar no plural para acompanhar com o sujeito. A frase correta seria "As garças dão meia-volta".

Recorrendo aos exemplos acima destacados, podemos evidenciar que a letra da canção "Cuitelinho" não se adere completamente às normas padrão da Língua Portuguesa. Contudo, isso não diminui o seu valor, mas sim, destaca a importância da diversidade linguística como um fenômeno legítimo e culturalmente significativo.

A partir deste contexto, indagamos como o professor pode utilizar a canção "Cuitelinho" em uma ação pedagógica norteada pela gramática normativa.

O professor que optar por seguir uma abordagem pedagógica orientada pela gramática normativa, pode utilizar "Cuitelinho" como um ponto de partida para explorar as diferenças entre a língua falada, em suas variantes regionais, e a norma padrão. A canção pode ser apresentada aos estudantes para análise e reflexão sobre estas diferenças.

Uma atividade pedagógica que poderia atender ao objetivo proposto seria incluir os seguintes passos:

(i) Leitura e análise da letra: o professor pode começar apresentando a canção aos educandos, incentivando-os a identificar palavras e construções que não seguem a norma padrão da Língua Portuguesa. Essa análise pode ser desenvolvida em grupo, com a turma discutindo as possíveis razões destas variações e sua relação com a cultura em que a canção está inserida.

(ii) Reescrita conforme a norma padrão: após a análise, os estudantes podem ser convidados a reescrever a letra da canção, adequando-a às regras da gramática normativa.

TRABALHANDO COM A CANÇÃO “CUITELINHO” NORTEADA PELA GRAMÁTICA DESCRITIVA

Por outro lado, se o professor perceber que a gramática descritiva é a melhor opção para nortear o desenvolvimento da atividade proposta, as ações pedagógicas estarão voltadas para o ensino da estrutura e do funcionamento da língua, além de sua forma e função, levando em consideração as suas variantes e criando a possibilidade de discutir sobre o tema preconceitos linguísticos.

Baseando-se nesta afirmação, indagamos: caso um docente opte pela gramática descritiva a fim de nortear suas ações pedagógicas, como pode ser trabalhado com os educandos a letra da canção “Cuitelinho” dos compositores Paulo Vanzolini e Antônio Carlos Xandó?

Se o professor escolher a gramática descritiva como suporte no desenvolvimento de uma atividade e tendo como material pedagógico a letra da canção “Cuitelinho”, uma das possibilidades é propor aos estudantes que se organizem em grupo e que leiam com cuidado o texto. Em seguida, pedir que cada grupo discuta e destaque algumas palavras e frases que sejam estranhas para eles. Depois, solicitar que respondam os seguintes questionamentos:

(i) Cite duas frases e quatro palavras que chamaram a sua atenção e que causaram estranhamento.

(ii) Você já ouviu ou viu estas frases e palavras em algum lugar? Em que região ou situação você acredita que são utilizadas?

(iii) O autor conseguiu passar com eficácia a sua mensagem? As frases e palavras que você destacou prejudicaram a mensagem que o autor tentou passar?

(iv) Porque você acha que os compositores Paulo Vanzolini e Antônio Carlos Xandó optaram em utilizar palavras e frases destacadas na questão (i)?

(v) Reescreva o poema adequando-o a norma padrão da Língua Portuguesa.

Além disso, propor a cada grupo que realize uma pequena pesquisa sobre a poesia matuta e que procure quem foi o maior representante desse gênero textual, escolhendo uma poesia desse autor. Os resultados da pesquisa, a poesia escolhida e as respostas das questões propostas serão apresentadas para a turma pelos integrantes de cada grupo.

Provavelmente os resultados das pesquisas propiciarão condições para que os estudantes percebam que é comum a poesia matuta utilizar variações linguísticas semelhantes a (i) parentaia, (ii) bataia, (iii) navaia, (iv) faia, (v) zóio e (vi) atrapaia que estão descritos na letra da canção “Cuitelinho”, além de identificar o poeta Patativa do Assaré como um dos maiores representantes da poesia matuta.

Nas aulas seguintes, durante as apresentações, o professor terá elementos riquíssimos para propor aos estudantes questionamentos, discussões e reflexões sobre determinados pontos, tais

como, (i) as relações que a letra da canção “Cuitelinho” tem com a poesia matuta, (ii) as características da poesia matuta, (iii) qual variação linguística está presente na poesia matuta e na letra da canção “Cuitelinho”, (iv) essa variação linguística está presente em quais situações e em quais locais, (v) se essa variação linguística é aceita em qualquer situação, local e por qualquer pessoa, (vi) em quais contextos essa variação linguística não seria adequada, (vii) as premiações, títulos e homenagens que Patativa do Assaré recebeu, (viii) as belíssimas mensagens que Patativa do Assaré passa com a poesia matuta, (ix) a belíssima cultura que está por trás da variação linguística presente na letra da canção “Cuitelinho” e na poesia matuta, (x) se a variação linguística em destaque prejudica ou não a compreensão do texto, (xi) comparar a letra da canção “Cuitelinho” reescrita seguindo a norma padrão com a original, verificando se facilita sua compreensão, se altera sua estética, musicalidade, (xii) o papel da variação linguística na estética e na musicalidade na letra da canção “Cuitelinho”, (xiii) qual o propósito dos compositores Paulo Vanzolini e Antônio Carlos Xandó em optar por determinada variação linguística, (xiv) quais são os efeitos causados pela variação linguística escolhido pelos autores, (xv) quais as circunstâncias são mais adequadas para utilizarmos a norma padrão da Língua Portuguesa e em que momentos não são tão necessários, entre outros.

Podemos destacar que a atividade proposta permite utilizar a canção "Cuitelinho" não somente como um instrumento para ensinar as normas gramaticais, mas também um recurso que procura promover uma apreciação mais ampla e inclusiva da Língua Portuguesa em toda a sua diversidade. Essa abordagem pedagógica fortalece a compreensão dos educandos sobre a riqueza cultural do Brasil e o papel da linguagem na expressão dessa diversidade.

Resumidamente, o docente terá a oportunidade de criar um ambiente pedagógico em que os educandos possam perceber os diversos aspectos do uso da Língua Portuguesa, sua variação e a questão do preconceito linguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, procuramos explorar as práticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa, ressaltando a importância de uma abordagem que vá além do ensino estritamente normativo. Através da análise da canção "Cuitelinho", foi possível evidenciar a complexidade e a riqueza das variantes linguísticas presentes na cultura brasileira, e como essas variantes podem ser incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem de forma significativa.

O ensino da Língua Portuguesa, historicamente centrado de maneira excessiva na gramática normativa, enfrenta desafios que exigem do professor uma reflexão contínua e profunda sobre suas práticas pedagógicas. Embora a norma padrão desempenhe um papel crucial na unificação e padronização da comunicação, ela não pode ser a única abordagem adotada, sob pena de ignorar a diversidade linguística que permeia a realidade dos educandos. A adoção de uma postura pedagógica

que valorize as variantes linguísticas é essencial para aproximar o ensino da realidade sociocultural dos estudantes, promovendo um aprendizado que respeita a diversidade.

A canção "Cuitelinho" foi utilizada como um exemplo prático para demonstrar como alguns textos que se afastam da norma padrão pode ser abordados em sala de aula, tanto sob a perspectiva da gramática normativa quanto da descritiva. A gramática normativa pode ajudar os estudantes a entenderem as regras e convenções da língua formal, enquanto a gramática descritiva permite uma exploração mais ampla e inclusiva da língua, reconhecendo as múltiplas formas de expressão que coexistem no cotidiano.

As atividades propostas, principalmente a norteada pela gramática descritiva, têm o potencial de enriquecer o processo educativo, proporcionando aos educandos não apenas o conhecimento das regras gramaticais, mas também uma compreensão mais profunda das razões pelas quais a língua varia conforme o contexto geográfico, social e cultural. Ao promover discussões sobre a norma padrão da Língua Portuguesa, as implicações culturais das variantes linguísticas e preconceito linguístico, o professor estimula os estudantes a terem um olhar crítico e apreciativo sobre a língua, sua história e seu papel na formação da identidade nacional.

Assim, propomos que o professor de Língua Portuguesa adote uma postura flexível, capaz de navegar entre as exigências da norma padrão e a realidade plural e diversa dos seus educandos. Essa flexibilidade não implica em relativizar a importância da norma padrão, mas sim, em reconhecer que o ensino da língua deve ser contextualizado e sensível às diferenças socioculturais.

Além disso, ao incorporar textos que fogem à norma padrão, como "Cuitelinho", o professor tem a oportunidade de ampliar o repertório cultural dos estudantes, levando-os a valorizar manifestações linguísticas e culturais que muitas vezes são marginalizadas no currículo escolar. Esse tipo de abordagem não só enriquece o aprendizado, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos das diversidades que compõem o tecido social brasileiro.

Por fim, vale destacar a importância do docente sempre refletir sobre as suas práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa, devendo ser uma ação contínua e pautada pela busca de um equilíbrio entre a norma padrão e a valorização das variantes linguísticas. Ao integrar essas dimensões no ensino, o professor não apenas cumpre seu papel de educador, mas também se torna um agente de transformação social, capaz de promover uma educação mais inclusiva, democrática e culturalmente rica. A diversidade linguística, longe de ser um obstáculo, deve ser vista como um recurso pedagógico valioso que, quando bem explorado, pode enriquecer significativamente o processo de ensino-aprendizagem e a formação integral dos educandos.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Ensino de Gramática: Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 2006.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

KURY, Adriano da Gama. **Novas Lições de Análise Sintática.** São Paulo: Ática, 1999.

ROMANOS, Henrique. **Sintaxe da oração e dos períodos.** São Paulo - SP: Universidade Santo Amaro - UNISA.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo. Cortez, 2007.

SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana (orgs). **Ensino de Gramática: reflexões sobre ensino de Língua Portuguesa na escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

VANZOLINI, Paulo; XANDÓ, Antônio Carlos. Cuitelinho. In: BARROSO, Inezita; BARROS; Théo de. **Sou Mais Brasil.** São Paulo: CPC-UMES, 1998. CD. Faixa 4.

A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

THE IMPORTANCE OF THE HISTORICAL CONTEXT OF SCHOOL INCLUSION IN BRAZIL



ZORAIDE DIAS MIDEGA

Curso de Pedagogia: Faculdades Integradas de Marília, 1986; Pós-graduação Arte na Educação término, 2017; Pós-graduação Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP); Pós-graduação, História, Arte e Educação nos Museus Paulistas, 2019; Professor de Educação Infantil e Fundamental na EMEI Desembargador Dalmo do Valle Nogueira, desde 2007.

RESUMO

O presente estudo tem como tema a importância da contextualização histórica da Inclusão Escolar no Brasil. Através de pesquisas, leituras e análises de várias obras por diferentes autores, pretendeu-se no presente artigo aduzir aspectos relevantes sobre o tema abordado. Podemos perceber que nas últimas décadas muito se tem debatido sobre um sistema educacional inclusivo, sendo as esferas política, cultural, social e pedagógica, tendo se manifestado em prol do direito de todos a uma educação de qualidade. Diante disso, esse estudo tem como temática central planejar a visão histórica da educação inclusiva no Brasil até a contemporaneidade, obtendo como objetivo discutir os avanços legais e pedagógicos que vêm ampliando esse cenário. Mais especificamente, pretendeu-se analisar a legislação para a educação especial atualmente, apontando questões ligadas à inclusão social e escolar das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Para realizar tal reflexão, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a do tipo bibliográfica, com pesquisas realizadas através de livros, revistas, artigos acadêmicos, periódicos e jornais. O referencial teórico disponibilizado através da Internet permitiu uma ampla fundamentação teórica do trabalho. Através das leituras realizadas, podemos perceber que, mediante as mudanças nas legislações, principalmente trazidas pela Declaração de Salamanca, as pessoas com necessidades especiais começaram a ser vistas pela sociedade, trazendo à escola novos desafios no atendimento das mesmas. Em consequência, outras legislações, parâmetros e normas foram instituídos para direcionar esse atendimento. Mas ainda temos muito o que avançar, pois ainda existe muito preconceito e até mesmo na escola podemos observar que, pedagogicamente falando, muitos são

os obstáculos a serem enfrentados, já que a educação inclusiva não consiste apenas em colocar o aluno com necessidades especiais dentro da sala de aula, mas sim em atender de fato essas necessidades, permitindo que a aprendizagem ocorra mediante as possibilidades, habilidades e potencialidades de cada um.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; História; Legislação.

ABSTRACT

The present study's theme is the importance of the historical contextualization of School Inclusion in Brazil. Through research, readings and analyzes of various works by different authors, the aim of this article is to introduce relevant aspects on the topic covered. We can see that in recent decades there has been much debate about an inclusive educational system, being the political, cultural, social and pedagogical spheres, having demonstrated in favor of everyone's right to a quality education. In view of this, this study's central theme is to plan the historical vision of inclusive education in Brazil until contemporary times, aiming to discuss the legal and pedagogical advances that have been expanding this scenario. More specifically, we intended to analyze the legislation for special education today, pointing out issues linked to the social and educational inclusion of people with Special Educational Needs (SEN). To carry out such reflection, the research methodology used in this work was bibliographic, with research carried out through books, magazines, academic articles, periodicals and newspapers. The theoretical framework made available via the Internet allowed for a broad theoretical foundation of the work. Through the readings carried out, we can see that, through changes in legislation, mainly brought about by the Declaration of Salamanca, people with special needs began to be seen by society, bringing new challenges to schools in meeting them. As a result, other legislation, parameters and standards were established to direct this service. But we still have a long way to go, as there is still a lot of prejudice and even at school we can observe that, pedagogically speaking, there are many obstacles to be faced, since inclusive education does not just consist of placing students with special needs within the classroom, but rather in actually meeting these needs, allowing learning to occur based on the possibilities, skills and potential of each person.

Keywords: Inclusive education. History. Legislation.

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende abordar a temática da inclusão escolar mediante a evolução histórica da Educação Especial no Brasil. Sobre o assunto, podemos destacar algumas observações em nossa legislação, que foram fundamentais para chegarmos aonde estamos hoje em relação à inclusão.

Na atual Constituição (1988), ficou instituído o direito à educação gratuita e obrigatória, ao menos em nível menos elementar. Esses direitos, além de serem mantidos, foram ainda entendidos como sendo dever do Estado e da família, no seu art. 205.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu art. 54 e 66, de forma mais específica assegura o direito à educação, onde se faz referência aos Portadores de Necessidade Educacionais Especiais e seus direitos, não só à educação, como também ao trabalho.

Em 1990, com a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, a educação aparece como preocupação mundial. O tema foi motivo de vários estudos e encontros. Na Espanha, durante a Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais, foi aprovada a Declaração de Salamanca no ano de 1994.

A inclusão social tem se consagrado no mundo ocidental, especialmente a partir da década de 1980, como lema impulsionador de importantes movimentos sociais e ações políticas. Na Europa e nos Estados Unidos da América, já nos anos 1970, a inclusão social das pessoas com deficiência figurava entre os direitos sociais básicos expressos em importantes documentos legais e normativos.

Gradativamente as sociedades democráticas vêm divulgando, discutindo e defendendo a inclusão como direito de todos em relação aos diversos espaços sociais.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial.

Enquanto o movimento pela institucionalização dos deficientes mentais, em vários países, era crescente com a criação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas, no nosso país havia uma despreocupação com a conceituação, identificação e classificação dos deficientes mentais.

As mudanças sociais, ainda que mais nas intenções do que nas ações, foram se manifestando em diversos setores e contextos e, sem dúvida alguma, o envolvimento legal nestas mudanças foi de fundamental importância.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Porém, é interessante considerar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pela lei estão muito longe de serem alcançados. Identificamos, no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela.

Em lei, muitas conquistas foram alcançadas. Entretanto, precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar, pois o governo não tem conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola.

Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender. A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de uma pessoa conviver com qualidade na sociedade, tendo, portanto, um caráter cultural acentuado, viabilizando a integração do indivíduo com o meio.

Tem-se a Declaração de Salamanca (1994, p.4) como marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva. A inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular.

O aluno com deficiência, na convivência com seus pares da mesma idade, estimula seu desenvolvimento cognitivo e social, demonstrando maior interesse pelo ambiente que o cerca e apresenta comportamentos próprios para sua idade.

O professor deve estar atento à interação estabelecida entre os alunos com e sem deficiências, promovendo, não só as aprendizagens acadêmicas, como o relacionamento entre eles e o aumento da autoestima da criança com deficiência, auxiliando sua integração na classe. A segregação ou integração depende do tipo de relação estabelecida entre a pessoa com deficiência e aquela que não a apresenta.

A prática da educação inclusiva merece cuidado especial, pois estamos falando do futuro de pessoas com necessidades educacionais especiais. Antes mesmo de incluir, é importante certificar-se dos objetivos dessa inclusão, para o aluno, quais os benefícios/avanços, ele poderá ter, estando junto aos alunos da rede regular e produzir transformações. A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos.

É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – diretores, professores, secretaria, serviços gerais – participam ativamente desse projeto.

AS LEGISLAÇÕES DE PROTEÇÃO À PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO BRASIL

O conceito e a concepção do termo “deficiente” detiveram suas origens na Declaração dos Direitos dos Deficientes, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 9 de dezembro de 1975. Segundo o art. 1º da Resolução 3447, o termo “deficiente” designa toda pessoa em estado de incapacidade de prover por si mesma, no todo ou em parte, as necessidades de uma vida pessoal ou social normal, em consequência de uma deficiência congênita ou não de suas faculdades físicas ou mentais.

Em suma, pode-se conceituar deficiência como uma limitação física, mental, sensorial ou múltipla, que incapacite a pessoa de desempenhar as atividades da vida diária e para o trabalho e que, em razão dessa incapacitação, a pessoa tenha dificuldades de inserção no meio social.

Em 1972 foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC o Grupo-Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Esse Centro, hoje, é a Secretaria de Educação Especial - SEESP, que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC.

A mudança da nomenclatura – “alunos excepcionais”, para “alunos com necessidades educacionais especiais”, aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69. Essa troca de nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas.

O MEC adota até hoje o termo “portadores de necessidades educacionais especiais – PNEE ao se referir a alunos que necessitam de educação especial. Mesmo incluindo entre esses alunos os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidade, a clientela da educação especial não fica ainda bem caracterizada, pois mantém-se a relação direta e linear entre o fato de uma pessoa ser deficiente e frequentar, o ensino especial, na compreensão da maioria das pessoas.

A Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 prescreve: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família”.

Em seu Artigo 208, prevê: ..." o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Os portadores de necessidades educativas especiais passam a ser visto como cidadãos, com direitos e deveres de participação na sociedade. Um caminho que trilhou uma fase inicial, eminentemente assistencial, um apogeu de um modelo médico-pedagógico, das técnicas psicométricas, traduzido numa preocupação de diagnosticar e classificar, ao que hoje é chamado de educação inclusiva.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 5 - 6).

O SURGIMENTO E AVANÇO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Desde o final do século passado, os debates sobre os direitos das minorias e a inclusão delas em diferentes setores da sociedade brasileira vêm avolumando-se progressivamente, tornando-se um assunto de presença obrigatória em muitos discursos tanto políticos quanto acadêmicos. Muitos dos conceitos fundamentais tornaram-se lugares-comuns e adquiriram diferentes significações. Colocar à disposição dos leitores uma obra sobre a inclusão, nesse contexto, representa um desafio adicional, no sentido de construir uma proposta bibliográfica que representa um acréscimo em relação ao que já está sobejamente debatido, contribuindo para algum avanço teórico ou prático na construção da educação inclusiva.

A deficiência no ser humano, em qualquer de suas modalidades, evidentemente, não é tema novo. No entanto, a preocupação com a sua prevenção e a proteção das pessoas com deficiência são temas recentes.

Um importante divisor de águas para o estudo da proteção das pessoas com deficiências foi a ocorrência das duas guerras mundiais, o que fez aumentar, desgraçadamente, o número de pessoas com deficiência de locomoção, de audição e de visão. Esse agravamento do número de pessoas com deficiências fez com que esse drama ficasse exposto de forma mais incisiva, exigindo do Estado uma posição de agente protetor.

Com efeito, a Carta Política visa a assegurar a pessoa portadora de deficiência, o seu ingresso na vida social e no mercado de trabalho, através de um conjunto de normas compensatórias.

Entretanto, a implantação dessas normas compensatórias, previstas constitucionalmente, não é vista com bons olhos por parte de setores do poder público e privado, opondo-se grande resistência à efetivação e implantação dos direitos da pessoa portadora de deficiência.

Nada obstante, impõe-se a adoção de medidas judiciais por parte dos legitimados ativos na defesa da pessoa deficiente e a utilização de todas as armas jurídicas existentes, a fim de que se possa implantar e garantir os direitos fundamentais individuais e coletivos da pessoa portadora de deficiência.

No primeiro período enfatizou-se o atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais que seguiram o exemplo e o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em fins de 1854.

Entre a fundação desse Instituto e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte.

A condução das políticas brasileiras de educação especial esteve por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa. Essas pessoas, entre outras, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial. Na época do regime militar eram generais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte e, atualmente, alguns deles se elegeram deputados, após assumirem a coordenação geral de associações e continuam pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção de suas conveniências.

Foram muitos os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino. Todos tiveram papéis relevantes em todos os períodos desse caminhar e não podem ser ignorados, pois atuaram em quadros político-situacionais que de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais.

Os pais de pessoas com deficiência estão entre os que compõem essa liderança e a maioria deles têm sido uma grande força, mais para manter, do que para mudar as concepções e condições de atendimento clínico e escolar de seus filhos com deficiência.

Não podemos, pois, desconsiderar as iniciativas de caráter privado e beneficente lideradas pelos pais no atendimento clínico e escolar de pessoas com deficiência assim como na formação para o trabalho (protegido), apesar de suas intenções serem na maioria das vezes, respaldadas pela discriminação e pelo forte protecionismo.

Temos de destacar grupo os pais de crianças com deficiência mental, que são os mais numerosos e que fundaram mais de 1000 APAE em todo o Brasil.

A tendência do movimento de pais é ainda a de se organizarem em associações especializadas, gerenciadas por eles próprios, que buscam parcerias com a sociedade civil e o governo para atingir suas metas, sendo basicamente financiados pelos poderes públicos municipal, estadual e federal.

Contrariamente a outros países, os pais brasileiros, na sua maioria, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos. Apesar de figurar essa preferência na nossa Constituição Federal, observa-se uma tendência dos pais se organizarem em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência.

Esses movimentos estão se infiltrando em todos os ambientes relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, segurança previdência social, acessibilidade em geral. As pessoas buscam afirmação e querem ser ouvidos, como outras vozes das minorias, que precisam ser consideradas em uma sociedade democrática, como a que hoje vivemos neste país. Mas, infelizmente, apesar de estarem presentes e terem mostrado suas atuações em vários aspectos da vida social, os referidos movimentos não são ainda fortes no que diz respeito às prerrogativas educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos.

Ressalta-se neste momento a existência de ações que buscam garantir a esses alunos o respeito às suas conquistas legais de estudar com seus pares em escolas regulares. Pata tanto, têm-se mobilizado os procuradores e promotores de justiça responsáveis pela infância e juventude, pessoas idosas e deficientes. As Recomendações dessas autoridades têm dirimido dúvidas e resolvido com sucesso os casos de inadequação e de exclusão escolar, em escolas do governo e particulares.

A mudança da nomenclatura – "alunos excepcionais", para "alunos com necessidades educacionais especiais", aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69. Essa troca de nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas.

O MEC (Ministério da Educação e da Cultura) adota até hoje o termo "portadores de necessidades educacionais especiais – PNEE ao se referir a alunos que necessitam de educação especial. Mesmo incluindo entre esses alunos os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidade, a clientela da educação especial não fica ainda bem caracterizada, pois mantém-se a relação direta e linear entre o fato de uma pessoa ser deficiente e frequentar, o ensino especial, na compreensão da maioria das pessoas.

A Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 prescreve: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família". Em seu Artigo 208, prevê: ..." o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Este e outros dispositivos legais referentes à assistência social, saúde da criança, do jovem e do idoso levantam questões muito importantes para a discussão da educação especial brasileira, não apenas com relação à adaptação de edifícios de uso público, quebra de barreiras arquitetônicas de todo tipo, transporte coletivo, salário-mínimo obrigatório como benefício mensal às pessoas com deficiência que não possuem meios de prover sua subsistência e outros. Entre essas questões desponta atualmente a inclusão escolar e novamente se questiona aqui a destinação da educação especial.

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social.

A inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira. A inclusão é reveladora dessa distância que precisa ser preenchida com as ações que relacionamos anteriormente.

Assim sendo, o futuro da educação inclusiva está, ao nosso ver, dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos.

Não se muda a escola com um passe de mágica, mas a implementação da escola inclusiva é um sonho possível e estamos trabalhando nesse sentido, colhendo muitos resultados animadores em redes de ensino e em escolas particulares brasileiras.

Os principais indicadores de sucesso dos nossos projetos têm a ver com as mudanças atitudinais de professores, diretores e da comunidade escolar, assim como dos pais e alunos das escolas, diante da inclusão. Não se trata aqui de alunos com deficiência, mas de todos os alunos que estão na escola, mas marginalizados, e dos que estão fora dela, porque foram excluídos ou ainda não conseguiram nelas penetrar, por preconceitos de toda ordem: sociais, culturais, raciais, religiosos. Somos um país transcultural dado a nossa forte miscigenação, mas nem por isso deixamos de discriminar e de isolar os grupos minoritários mais estigmatizados e outros, que foram e são considerados inferiores, como os negros, índios, imigrantes e migrantes do Norte e Nordeste, entre outros.

No âmbito das escolas com as quais estamos trabalhando, os indicadores de sucesso aparecem também atrelados ao cumprimento dos planos de ação dos sistemas de ensino e das escolas, individualmente.

Essa situação desafiadora, faz com que se ultrapassem os limites pedagógicos e administrativos das escolas, na direção da inclusão.

Em uma palavra, o desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a fragmentação do ensino em modalidades, as especializações e especialistas, o poder das avaliações, da visão clínica do ensino e da aprendizagem. E como não há bem que sempre ature, está sendo difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos os que colocam nos alunos a incapacidade de aprender.

Pensamos que o essencial é que todos os investimentos atuais e futuros da educação brasileira não devem repetir o passado, mas considerar, verdadeiramente, o papel da escola e de seus educadores ao ensinar a importância da diversidade em todas as suas manifestações, inclusive na nossa própria espécie. E para termos sempre presente que o nosso problema mais urgente e relevante, antes de toda e qualquer preocupação que possamos ter com os alunos que já estão nas escolas, é com os que estão fora delas e com tudo o que as torna injustas, discriminadoras e excludentes.

Dentre as inúmeras reformas que estamos realizando nas escolas e redes de ensino em que estamos implementando uma escola para TODOS, a elaboração e a execução de currículos, em todos os níveis de ensino, implicam em interação e não mais em distribuição e transmissão do saber por via unilateral e hierarquicamente direcionada, do professor para o aluno. Ambos podem e devem ser coautores dos planos escolares, compartilhando todos os seus atos, do planejamento à avaliação, e respeitando-se mutuamente.

A avaliação da aprendizagem torna-se um processo de duas mãos em que não se analisa apenas um de seus lados, o do aluno, sem conhecer o outro, o do ensino e atuação do professor.

Estamos, a duras penas, combatendo a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, poderes e responsabilidades educacionais.

Refletindo sobre a realidade brasileira, concluiu-se que ao implementar serviços de Educação Especial com objetivo de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com algum tipo de deficiência, acabamos nas últimas décadas contribuindo para a exclusão do sistema regular de ensino, ainda que tenhamos nas últimas décadas iniciado a colocação de alunos de escolas e classes especiais em classes comuns de escolas regulares, práticas desenvolvidas são pouco avaliadas, o processo ainda se encontra aquém do desejado.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial.

Muitas ações foram concretizadas visando a integração social e escolar de todos os seres humanos, mas ainda estamos longe da Proposta de "Educação para todos com qualidade". Assim muitas recomendações, indicações, resoluções e deliberações só ficaram

enfeitando o papel e ainda temos no mundo todo, principalmente nos países em desenvolvimento, altos índices de exclusão social.

Podemos perceber que realmente tivemos avanços, destacando-se a questão da inclusão escolar, visto que antes os indivíduos com necessidades especiais ficavam segregados da sociedade, porém, ainda temos muito caminho a percorrer, pois a pedagogia ainda não tem dado conta de atender as reais necessidades de cada um da forma que estamos hoje. A falta de recursos específicos nas escolas é um dos principais entraves da inclusão.

Por ser a inclusão um processo, do qual o princípio é a igualdade e a democracia, ele não estará pronto, mas sim será um ideário a ser perseguido. Neste sentido muitas são as críticas ou alertas que vão surgindo em relação a melhor maneira de proceder ao processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas leituras realizadas, podemos perceber que em lei, muitas conquistas foram alcançadas. Entretanto, precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar, pois o governo não tem conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola.

Porém, não podemos negar que a luta pela integração social do indivíduo que apresenta deficiência foi realmente um avanço social muito importante, pois teve o mérito de inserir esse indivíduo na sociedade de forma sistemática, se comparado aos tempos de segregação.

Ao revisitarmos a história da Educação Especial até a década de 90, podemos perceber conquistas em relação à educação dos indivíduos que apresentam deficiência mental. Não é pouco avanço ir de uma quase completa inexistência de atendimento de qualquer tipo à proposição e efetivação de políticas de integração social. Podemos falar, também, de avanços e muitos retrocessos, de conquistas questionáveis e de preconceitos cientificamente legitimados.

Em meados da década de 90, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões. Reconhecemos que trabalhar com classes heterogêneas que acolhem todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças deficientes e também as não deficientes, na medida em que estas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas.

A prática da educação inclusiva merece cuidado especial, pois estamos falando do futuro de pessoas com necessidades educacionais especiais. Antes mesmo de incluir, é importante certificar-se dos objetivos dessa inclusão, para o aluno, quais os benefícios/avanços, ele poderá ter, estando junto aos alunos da rede regular e produzir transformações. A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996.

Enquanto educadores, nosso papel frente à inclusão, reside em acreditar nas possibilidades de avanços acadêmicos dos alunos denominados normais, terão de se tornar mais solidários, acolhedores diante das diferenças e, crer que a escola terá que se renovar, pois a nova política educacional é construída segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei que abrange as pessoas de todas as classes sociais.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – diretores, professores, secretaria, serviços gerais – participam ativamente desse projeto.

Cada vez mais é preciso que a escola oriente seus alunos preparando-os para a reflexão crítica sobre o papel dos meios de comunicação de massa, a fim de que possam, gradualmente, escolher com critério qualitativo os produtos culturais. Esses são alguns dos aspectos que têm caracterizado numerosas situações socioculturais em que tais pessoas são envolvidas.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Desmistificando a inclusão**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BLASCOVI-ASSIS, S. M. **Lazer para deficientes mentais**. In: MARCELINO, N. C. (Org.). *Lúdico, educação e educação física*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 101-111.

BRASIL. Ministério da Ação Social. **Normas e recomendações internacionais sobre a deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 1996. BRASIL. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1997.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC)**. Brasília, DF, s.d. Disponível em: . Acesso em: 20, agosto, 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos

BRASIL. Parecer n.º 17, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

CARVALHO, R. E. **Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva**. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 7, p. 39-59, maio, 2003.

CHAUÍ, M. et al. **Política cultural**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. CROCHIK, J. L. **Preconceito: indivíduo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Robe, 1997.

CROCHIK, J. L. **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.

D'ANTINO, M. E. F. **Deficiência e a mensagem reveladora da instituição especializada: dimensões imagética e textual**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. F

ARIA, N.; BUCHALLA, C. M. **A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas**. Revista Brasileira de Epidemiologia, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005.

FREITAG, B.; ROUANET, S. P. **Habermas**. São Paulo: Ática, 1993.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas**. São Paulo; Ed.: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **A educação inclusiva que queremos**. Re-criação: Revista do CREIA. Corumbá, v. 4, n.º 1, p. 33-44, 1999.

REVISTA **TERRITÓRIOS**

Profa. Dra. Adriana Alves Farias
Editora Chefe

Editora Educar Rede
Lauzane Paulista SP
Rua João Burjakian, 203
02442-150 São Paulo/SP

POLO LAUZANE
Fone: (011) 2231-3648
Whatsapp: (011) 99521-3445